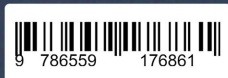
FILOSOFIA, TECNOLOGIA & EDUCAÇÃO

Eduardo Ferreira Chagas
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho
Wildiana Kátia Monteiro Jovino
(Orgs.)

fi

Tecnologia é uma palavra muito empregada pelas pessoas. Ela perpassa as discussões dos mais variados campos do conhecimento, da vida social e política, atendendo aos mais diversos interesses. Sua importância é decisiva para a compreensão dos problemas da realidade contemporânea. Trata-se de um conceito essencial, entretanto, seu uso é na maioria das vezes indiscriminado e confuso. A tecnologia enquanto uma capacidade criadora de toda e qualquer sociedade humana, é sempre resultado de um nível de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. E isso está diretamente vinculado às suas formas específicas de socialização dos produtos do trabalho em seus graus mais diversos. O uso tecnológico de certos instrumentos ou processos de organização e produção da vida social, constitui um apanágio de qualquer povo, etnia, comunidade ou nação. Os níveis de habilidade no manejo de tecnologias, resultam da capacidade inerente do homem atuar sobre a natureza a partir de "condições produtivas existentes". Os artigos que compõem esta coletânea versam sobre as mais variadas relações e problemas pertinentes a educação na atualidade. Trazem em seus arcabouços teóricos de análises, os fundamentos da tecnologia, a educação em Marx, a questão da consciência de classe, o pensar filosófico hoje, a formação docente no contexto da pandemia, o papel da escola e as contribuições dos pensadores clássicos e contemporâneos, entre outros temas.

Antonio Marcondes
Pós-Doutor em educação pela UFC

FILOSOFIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

FILOSOFIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Organizadores
Eduardo Ferreira Chagas
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho
Wildiana Kátia Monteiro Jovino

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Antonio Marcondes [1]

Em momento oportuno vem a lume, o livro "*Tecnologia e educação em tempos de pandemia*". Tempos estes profundamente marcados por uma conjuntura política de retrocesso civilizatório e moral no Brasil. A barbárie neoliberal que assola nossa sociedade é uma expressão nefasta da atual fase da crise estrutural do capital, cujas consequências se apresentam como as mais nocivas e desumanas. Não bastasse isso, o advento da pandemia da Covid-19, produziu um terrível agravamento das condições de vida das pessoas mais pobres. Somado ao gritante desemprego que vulnera a existência do conjunto da classe trabalhadora do país, nosso povo ainda sofre com a irresponsabilidade do governo Bolsonaro que, conscientemente, vilipendiou as vítimas do vírus mortal, e que pouco ou nada fez efetivamente para mitigar os danos causados por essa crise sanitária.

O tema: *Tecnologia* e *Educação*, constitui uma discussão fundamental nos tempos atuais. Pensar a influência da tecnologia no desenvolvimento dos processos educativos, consiste numa tarefa intelectual necessária, para pensarmos as possibilidades de compreensão teórica da realidade social. A educação na contemporaneidade é atravessada por transformações significativas, e, é inegável, nesse sentido, que pensar seus arranjos, redefinições e pressupostos passa,

[1] *Pós-Doutor em educação pela UFC*

inevitavelmente, por uma leitura crítica acerca da função que ela cumpre nesse contexto.

A educação consiste essencialmente num processo social. Um processo de formação humana, sobretudo. Num sentido mais abrangente, a educação orienta os indivíduos nas escolhas diante de alternativas visando à consecução de determinadas finalidades. Isso está diretamente ligado ao conjunto de todas as "influências" que são exercidas sobre o ser social em seu processo de apropriação cultural e humanização.

O essencial na formação dos indivíduos consiste, precisamente, em prepará-los para dar respostas adequadas às contingências e às situações de toda sorte que podem ocorrer em suas vidas. A educação enquanto um produto historicamente determinado, cumpre o papel de conferir ao ser social, traços e características que garantam a conservação de legalidades sociais que são, propriamente, uma expressão do conjunto das relações que se consolidam a cada geração, como acúmulo de experiências, comportamentos e conhecimentos a serem apropriados como *categorias* sociais. Com isso, são constituídas as bases do próprio modo de ser do mundo social dos homens.

Tecnologia é uma palavra frequentemente muito empregada pelas pessoas. Ela perpassa as discussões dos mais variados campos do conhecimento, da vida social e política, atendendo aos mais diversos interesses. Sua importância é extremamente decisiva para a compreensão dos problemas da realidade contemporânea. Trata-se de um conceito essencial, entretanto, seu uso é na maioria das vezes indiscriminado e confuso.

A tecnologia enquanto uma capacidade criadora de toda e qualquer sociedade humana, é sempre resultado de um nível de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. E isso está diretamente vinculado

às suas formas específicas de socialização dos produtos do trabalho em seus graus mais diversos. O uso tecnológico de certos instrumentos ou processos de organização e produção da vida social, constitui um apanágio de qualquer povo, etnia, comunidade ou nação. Os níveis de habilidade no manejo de tecnologias, resultam da capacidade inerente do homem atuar sobre a natureza a partir de "condições produtivas existentes".

Os artigos que compõem esta coletânea versam sobre as mais variadas relações e problemas pertinentes a educação na atualidade. Trazem em seus arcabouços teóricos de análises, os fundamentos da tecnologia, a educação em Marx, a questão da consciência de classe, o pensar filosófico hoje, a formação docente no contexto da pandemia, o papel da escola e as contribuições dos pensadores clássicos e contemporâneos, entre outros temas.

Dessa forma, no conjunto das temáticas do livro temos a oportunidade de compreender criticamente todos estes assuntos. As reflexões se iniciam com o debate sobre *Trabalho, tecnologia e ideologia* no pensamento de Álvaro Vieira Pinto, dos autores Antonio Marcondes e Eduardo Chagas, que propõem uma discussão acerca dos fundamentos e os desdobramentos que o conceito de tecnologia acarreta no pensamento ontológico sobre o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais e culturais de existência.

Com o título "*A educação unidimensional como consequência da ausência do pensamento negativo*", da autora Lídia Aurea, temos uma reflexão crítica à luz dos conceitos de "racionalidade tecnológica" e "pensamento negativo", hauridos da obra *A ideologia da Sociedade Industrial* (1964) de Herbert Marcuse. O objetivo do artigo é analisar "o desenvolvimento do ideal burguês" e o "domínio e influência" que este

exerce sobre o conjunto da sociedade, reproduzindo sua conservação mediante a educação liberal.

Por sua vez, os autores Poliana Emanuela Costa e Jarbas Vasconcelos, com o artigo: "*Uma perspectiva ontológica da educação a partir das reflexões de Marin Heidegger*", apresentam um rico debate sobre o tema da educação na contemporaneidade a partir de sua "essência propriamente ontológica", nesse sentido, asseguram que a educação deve ter como papel principal "construir", "contribuir" ou de outra maneira, "fazer compreender a humanidade do humano". A educação, antes de qualquer postulado pedagógico, deve possibilitar a compreensão do "percurso histórico-ontológico da condição humana".

"*Détournement*: *a teoria-prática situacionista e seu potencial como ferramenta pedagógica*", texto de Inácio da Costa, versa sobre o potencial pedagógico das contribuições dos pensadores da Internacional Situacionista, notadamente, Guy Debord, e suas ações no âmbito cultural, com ênfase no campo cinematográfico, "é possível compreender a tarefa autoimposta pela IS de arrancar o espectador do seu estado de passividade e fazê-lo refletir sobre sua condição como estratégia pedagógica".

Alessandro de Moura, se propôs o desafio de pensar criticamente "*A educação em Marx: formação da consciência, escola e luta de classes*", oportunidade em que aborda "a compreensão elaborada por Marx sobre a formação da consciência" e a partir disso, evidenciar as ideias do filósofo comunista "sobre educação escolar e ensino público" no contexto da sociedade de classes.

Em "*Aspectos da educação e ensino na filosofia de Karl Marx e Friedrich Engels: os caminhos para a formação da cidadania proletária*", Valdísio Vieira ressalta que a filosofia destes pensadores revolucionários "não tem por objetivo principal a educação e o ensino de pessoas e

grupos sociais específicos", entretanto, "não deixam de ser duas atividades pedagógicas divorciadas das demais atividades que se operaram e processam nas relações sociais dos indivíduos em sociedade política organizada". Inspirada em Hegel, a filosofia dialética dos dois pensadores comunistas, se volta para os problemas da vida social produtiva capitalista, e as possibilidades de "formação do proletariado não assujeitado pela força e a ideologia do capital".

O artigo de Solon Lemos "*A construção da subjetividade e formação no capital: desenvolvimento e continuidade do pensamento de Karl Marx a partir de Theodor Adorno e Max Horkheimer*", explora o pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer nas obras *Educação e Emancipação* e *Dialética do Esclarecimento* "como continuação do pensamento de Karl Marx acerca da formação da subjetividade e da consciência crítica de classe" no âmbito da "sociedade administrada do capital", entendendo o papel relevante das contradições inerentes do modo de produção capitalista, e seu corolário na "semi-formação ou formação de uma consciência invertida, que surge dentro da lógica do capital".

"*Democracia e educação: a educação na sociedade contemporânea segundo as reflexões de Axel Honneth*", é o título do artigo de José Claudio de Sousa cujo o objetivo principal é discutir a relação entre educação e organização democrática de acordo com as questões desenvolvidas pelo filósofo e sociólogo alemão em seu artigo "*Educação e esfera pública democrática*" (2013). Honneth, segundo José Claudio, identifica a partir de Kant (1724-1804) e de outros pensadores clássicos, "uma relação de dependência existente entre uma boa educação e uma ordem estatal republicana", no entanto, "nos dias atuais, o pesquisador constata um desligamento, um divórcio, na relação entre as gêmeas teorias da democracia e da educação".

Para Ezequiel Barros Barbosa no texto “*A educação enquanto um caminho para a moralidade: contribuições da proposta pedagógica de Immanuel Kant*”, a educação é, acima de tudo, um exercício filosófico. “O ato de educar uma pessoa é uma tarefa complexa e exige reflexão”, dessa maneira, por possuir uma natureza complexa, o processo educativo por não pode se limitar ao mero fazer pedagógico técnico, um “saber fazer”. O objetivo fundamental do autor é investigar como o filósofo de Königsberg desenvolve a reflexão sobre o relacionamento entre a educação e a moral.

Pensando os problemas teórico-metodológicos das pesquisas científicas em educação hoje, os autores Wildiana Jovino e Eduardo Chagas, no artigo “*As fragilidades das pesquisas subjetivistas e empírico-descritivas em educação*”, desenvolvem uma análise crítica carregada de polêmica, em que contestam o “modelo de pesquisa empírico-descritiva”, como também de ciência, que repousa sob a “descrição imediata, aparente e efêmera do objeto”, como alternativas ideais de acesso ao conhecimento. Afirmam os autores que tal modelo, não é o “ideal de acesso ao conhecimento efetivo do objeto na sua totalidade”. O caminho a ser seguido é o da apreensão de seu movimento interno, suas formas de desenvolvimento e determinações próprias.

Francisco Ramos Neves no artigo “*O pensar filosófico em sala de aula em uma abordagem multirreferencial*”, tem como propósito principal, discutir e apresentar “elementos para uma desconstrução do conceito tradicional de ensino de filosofia à luz da abordagem multirreferencial”, o autor parte de uma contextualização dos motivos filosóficos que constatam a derrocada conceitual do termo “ensino” para questionar as “práticas filosóficas em educação”, cuja a metodologia se baseia numa “nova abordagem dessas práticas a partir da demonstração da

problemática multirreferencial". A tônica do artigo consiste em defender que a "abordagem multirreferencial", para colocar em prática o pensar filosófico no contexto escolar "requer uma ruptura radical com a tradição fundamentada pelo imperativo do racionalismo instrumental em seu discurso e prática".

A influência da cultura digital no processo educativo é principal assunto do extenso artigo "*Christopher Lasch, Peter Sloterdjik, Christoph Türcke: desafios que a nova cultura digital traz para sala de aula*", de Elder Lacerda e Ketúcia Mirlene, nele os autores analisam os desafios que a "nova cultura digital", pós-literária e produtora de déficit de atenção, traz para o processo de ensino. Para tanto, examinam a tese de Lasch, cuja questão central é problematizar como nas sociedades modernas, o sistema de ensino, ainda que tenha diminuído de forma significativa o índice de analfabetismo, "acabaram testemunhando, em boa parte dos estudantes, o declínio das habilidades intelectuais básicas e, consequentemente, criando outras formas de analfabetismo".

Com o intuito de poder analisar com mais precisão o conceito adorniano de *Halbbildung* ("semicultura", "semi-educação", "semiformação"), os autores trabalham na "fundamentação histórico-conceitual da "*Bildung*", o ideal pedagógico e cultural vinculado ao humanismo moderno", e por último, com base nas ideias de Christoph Türcke, o artigo discute "os impactos da *iconic turn* (virada imagética), na redução dos padrões de atenção e concentração dos estudantes, em geral".

José Aldo Camurça se propõe a falar sobre a "*A filosofia em tempos pandêmicos: ainda é possível filosofar?* ". O autor busca analisar criticamente os impactos do ensino de filosofia no contexto da pandemia no Brasil. Mais especificamente questiona "se ainda é possível filosofar em uma realidade tão única, complexa e singular que foi a covid-19". Para

levar à cabo seus argumentos, José Aldo desenvolve uma abordagem teórico-crítica sobre "a realidade educacional enfrentada pelos profissionais da educação no que tange ao distanciamento exigido pelas autoridades sanitárias em virtude da COVID-19", bem como, da "necessidade do ensino de filosofia, caracterizando-a enquanto possibilidade crítico-reflexiva".

"*Contribuição à formação docente em tempos de austericídio social e de pandemia*", é o título do artigo de Fábio Queiroz e Nivânia Amâncio. Os autores se debruçam sobre os estudos em torno da formação docente mais, precisamente, sobre as "dificuldades e os seus desafios, tanto em consequência da pandemia da covid-19 quanto do aprofundamento da pobreza e das desigualdades sociais". Tais fatores concorrem para ampliar, de um lado, os antagonismos de classes e, de outro, impõe um desafio para a formação docente no que diz respeito à elucidação das complexas relações históricas num contexto de agravamento pandêmico.

Já o artigo "*A educação universitária brasileira em tempos de covid-19: os desafios da aprendizagem remota emergencial mediada pelas tic digitais na percepção de estudantes universitários*", das autoras Lia Raquel Oliveira, Thatiana Chaves de Aquino e Francélia Maria Almeida, traz uma análise crítica dos impactos da pandemia da Covid-19 sobre o sistema educacional brasileiro em seu conjunto. É nesse contexto, afirmam as autoras, que advém "o ensino remoto emergencial (ERE), como alternativa viável prioritária para atender com celeridade de maneira efetiva as demandas de escolarização e formação acadêmica impostas pela nova realidade". Nesse sentido, um dos principais escopos do artigo, é "identificar a percepção de estudantes universitários, sobre

os desafios da aprendizagem remota emergencial mediada pelas TIC digitais".

Finalizando a coletânea, o artigo "*A protagonista de A star is born nas duas últimas versões e a representação da mulher no cinema*", de Karla Costa e Carlos Augusto da Silva, analisa criticamente até que ponto o filme norte-americano (*A star is born* originalmente de 1937, e traduzido no Brasil como "*Nasce uma estrela*"), e suas três gravações seguintes 1954, 1976 e 2018, reflete efetivamente "a luta das mulheres ao longo do tempo". O foco da análise reflete, sobretudo, "a forma como as personagens são construídas e como suas características pessoais e decisões constroem uma imagem da mulher contemporânea".

O conjunto de textos que conferem unidade temática a este livro, constitui uma rica oportunidade para se refletir criticamente a relação entre tecnologia e educação no contexto da pandemia da Covid-19. A excelência dos artigos nos possibilita mergulhar em assuntos, por demais urgentes. Até porque, é necessário questionar em que medida a tecnologia tem contribuído efetivamente na democratização e melhoria das condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e o papel da educação no contexto atual. Os autores (as) dessa empreitada acadêmica, a partir de seus diferentes referenciais teóricos, nos oferecem respostas instigantes.

1

EDUCAÇÃO EM MARX: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA, ESCOLA E LUTA DE CLASSES

Alessandro de Moura[1]

No presente ensaio, abordamos a compreensão elaborada por Marx sobre a formação da consciência e a partir disso, evidenciamos suas ideias sobre educação escolar e ensino público. Dentro desse contexto, relacionamos suas contribuições com as de Vygotsky e Gramsci. Por fim, para além da educação pública e gratuita, apontamos as dificuldades estruturais enfrentadas pela escola na sociedade de classes.

A FORMAÇÃO SOCIAL DA CONSCIÊNCIA EM MARX

Para Karl Marx, a formação do pensamento está totalmente relacionada ao meio externo, com as interações que se estabelecem ao longo da existência humana compreendida como processos de subjetivação e objetivação. Tal aspecto pode ser observado desde os textos da juventude até os últimos escritos do autor. No *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, Marx já denotava a inseparável relação entre realidade material e a formação da consciência:

> (...) Assim como plantas, animais, pedras, ar, luz etc., formam teoricamente uma parte da consciência humana, em parte como abjetos da consciência natural, em parte como objetos da arte - sua natureza inorgânica, meios de

[1] Professor convidado no Programa de Pós-graduação da PUC-SP. Pós-doutorando em história econômica pela USP. Doutor em ciências sociais pela Unesp-Marília. Professor na rede pública de educação no interior e na capital paulista. Estudioso da obra de Marx, marxismo, movimento operário e revoluções.

> vida espirituais, que ele tem de preparar prioritariamente para a fruição e para a digestão -, formam também praticamente uma parte da vida humana e da atividade humana. (...). (MARX, 2004, p. 84).

Em outro trecho, aprofunda o caráter social na formação da percepção e da aprendizagem humana:

> (...) O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão multíplice (*vielfach*) quanto multíplices são as *determinações essenciais* e *atividades* humanas), eficiência humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (Idem, p. 108).

O que cada geração apreende e acumula de substantivo, como ganho social, é incorporado como cultura sócio-histórica e transmitido às novas gerações, como afirma o autor: "os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha *própria* apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos *sociais*, na *forma* da sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros etc., tornou-se um órgão da minha *externação de vida* e um modo da apropriação da vida *humana*". (MARX, 2004, p. 109). Em outro parágrafo, enfatiza que: "(...) não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o *sentido* humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser

primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*". (MARX, 2004, p. 110). De tal maneira, "A natureza é o corpo inorgânico do homem". (Idem, p. 84). Por fim, complementa que: "A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui". (MARX, 2004, p. 110). Nesse sentido, na inter-relação de singularidades e universalidades, a cultura é compreendida como parte da natureza de cada indivíduo.

Desde o início da vida, o ser humano entra em contato com o meio exterior, com uma realidade estruturada, pré-estabelecida. Nesse processo, aprende a decifrá-la enquanto constrói explicações e organização mental para todo o existente fora de si, ao mesmo tempo em que se localiza como sujeito de ação e com isso, molda sua estrutura interna de sentimentos, pensamentos e atividades. Para o autor, conforme afirma na terceira tese *ad Feuerbach*, os seres humanos, frutos do meio em que vivem, são também os seres que modificam estes meios de vida, constroem-no e o transformam de acordo com suas necessidades sociais e históricas.

Assim, o mundo exterior ao sujeito é compreendido como base de todo pensamento e atuação, a realidade material é a plataforma de onde deriva toda compreensão e ação humana. E com isso, a própria filosofia é parte do desdobramento da intervenção sobre o mundo, é fruto de uma dinâmica concreta da relação entre a humanidade atuante sobre a natureza interna e externa. Conforme destacou Marx n'*A ideologia alemã*: "(...) Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens". (2007, p. 35). Em síntese, o ser humano, em qualquer meio que viva, absorve e elabora saberes sobre a realidade material e espiritual para atuar sobre a realidade externa:

> A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser consciente dos homens é o seu processo de vida real. (...). (MARX, 2007, p. 94).

Também em *O capital*, publicado em 1867, Marx reafirmou que todo o ser humano é um ser que aprende e se desenvolve intelectualmente por meio da relação com o meio que lhe é exterior:

> (...) o homem se espelha primeiramente num outro homem. É apenas por intermédio da relação com Paulo como seu igual que Pedro se relaciona consigo mesmo como ser humano. Além disso, no entanto, Paulo também vale para ele, em carne e osso, em sua corporeidade paulina, como forma de manifestação do gênero humano. (MARX, 2013, p. 129).

Como as formas de pensamento, derivadas das múltiplas relações, são exteriorizadas e se objetivam em práticas sociais, a própria essência do ser humano é social, histórica e processual. Segundo o pedagogo Lev Vygotsky (1896-1934):

> (...) o processo de internalização consiste numa série de transformações. (...) a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. (...). A

> transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorrido ao longo do desenvolvimento. (...). (VYGOTSKI, 2003, p. 75).

Foi nesse sentido que Gramsci, no *Caderno do cárcere* (n.º 11), afirmou que todos os seres humanos são filósofos, mesmo que nem todos o exerçam conscientemente: "(...) todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente - já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção do mundo (...)". (GRAMSCI, 2001, p. 93). Ou, no mesmo sentido, todos os homens são intelectuais, ainda que poucos o tomem de forma profissional, conforme apontou no caderno 12 da mesma obra:

> Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (...). (GRAMSCI, 2001, pp. 18-19).

A história da humanidade tem sua dinâmica diretamente influenciada pelas formas como se desdobram os processos sociais e interativos e, consequentemente, por suas ações sobre a realidade. Ou seja, a realidade, fruto das ações humanas, transforma-se de acordo com as interações dos sujeitos e tais interações constituem a interação social. Neste processo de interação entre os seres humanos e natureza, como produção de seus meios de subsistência, o ser humano acaba por

produzir a si mesmo e a própria vida material coletiva, e desta forma, faz-se como um ser que se autoproduz em um movimento contínuo e infinito.

Marx denota que as novas gerações recebem um mundo já estruturado pelas gerações que a precederam, no entanto, essas mesmas gerações, atuando no presente prático, social e político, têm em suas mãos a capacidade de transformação da realidade social e política. Conforme podemos ler em *A ideologia alemã*:

> (...) cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial - que portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim com os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real [*reale*] daquilo que os filósofos representam como "substância" e "essência do homem", aquilo que eles apoteosam e combateram (...). (MARX, 2007, p. 43).

No entanto, segundo a perspectiva de Marx, embora todo ser humano seja dotado de capacidades de elaboração intelectual complexa sobre o mundo, as condições de difusão de seu produto e das formas de compreensão não são homogêneas. A interpretação da realidade sócio-material é disputada por variados grupos e corporações que compõem a totalidade sociocultural humana, envolvendo capital público e privado. Os grupos hegemônicos lutam pela difusão de sua própria visão de mundo e interesses, e assim, a produção de sentido sobre a realidade social se dá em níveis muito desiguais. Determinados grupos podem

obter condições mais propícias para difusão de sua perspectiva de mundo e construir hegemonia social sobre determinadas perspectivas:

> (...) A classe que tem à sua disposição os meios de produção materiais dispõem também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias da dominação. (...). (MARX, 2007, p. 47).

Desta forma, para Marx, as classes sociais que monopolizam os meios de produção material da vida, monopolizam também os meios de produção de discurso e de difusão de padrões, de forma de vida, modelos educacionais, conteúdos ministrados nos centros de ensino, nas escolas e universidades. A classe dominante busca forjar consensos que favoreçam a manutenção da ordem socioeconômica posta. Por isso, já no *Manifesto comunista*, publicado em 1848, Marx e Engels afirmavam que: "Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante". (MARX: ENGELS, 2005, p. 55).

A formação social da mente em Vygotsky

Para Marx, a educação deve ter, como objetivo central, o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas latentes. Nos primeiros anos de vida, a criança apreende e elabora uma grande diversidade de signos, significados e sentidos e, nesse processo, imerso em relações variadas com os adultos, na convivência familiar e comunitária, compõem-se as bases da socialização, como apontou Vygotsky:

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [...] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 2010, p. 16).

Nesse sentido, Gramsci, no caderno 12, também denotava que as crianças refletem o meio social de sua convivência, de suas experiências sociais:

> (...) Mas a consciência da criança não é algo "individual" (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares. (...). (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Para Vygotsky, a socialização da criança pressupõe a transformação de fenômenos e compreensões sociais (interpsíquicos) com estímulos externos, em fenômenos intrapsíquicos. De tal maneira, fenômenos e ferramentas socioculturais são incorporados e interiorizados de forma individualizada, particularizada. Interiorizam-se as estruturas de pensamento e ação. Ou seja, todo o desenvolvimento humano tem origem nas relações sociais e históricas exteriores, que por sua vez, desencadeiam processos interiores: "Através dos outros constituímo-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso". (Vygotsky, 2000, p. 24). Ainda, segundo o autor:

> *(...) todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas*

> *atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (*VYGOTSKY, 2010, p. 97- grifado no original).

Nesse processo, cada nova geração é, desde a mais tenra idade, socializada com as formas de existência de cada período que lhe é correspondente, com seus avanços contínuos e com a base técnica produtiva vigente. A partir disso, fica claro o ponto de partida segundo o qual "(...) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história". (VYGOTSKY, 2010, p. 93). Apoiando-se em formulações centrais de Marx, Vygotsky também considerou que, ao nascer, o ser humano defronta-se com uma estruturação social posta, uma totalidade concreta composta de instituições sociais, valores, normas, leis etc. É nesta interação sócio-histórica produz a própria personalidade humana.

> A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VYGOTSKY, 2000, p. 24).

Diante disso, todos os elementos que a mente humana processa e desenvolve estão diretamente relacionados à realidade exterior, vivida, percebida e compartilhada. Segundo o autor:

> (...) falar sobre processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de

> influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. (VYGOTSKY, 2000, pp. 24-25).

É em consequência disso que se pode afirmar que tudo o que é mental é fruto de relações sociais, segundo Vygotsky: "Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo". (Idem, p. 25). Assim:

> Todas as formas da comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde funções psicológicas. Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança. (VYGOTSKY, 2000, p. 26).

Então, "Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas". (VYGOTSKY, 2000, p. 26). Segundo o autor, não se trata apenas de assimilação da ordem externa, mas de uma interação dialética, ativa na formação da própria personalidade individual: "O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si". (Idem, p. 33).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO

A escola funde-se no processo de formação social da mente, ampliando e direcionando curiosidades, estimulando a multilateralidade do conhecimento para além da vida imediata de cada criança, amplia as possibilidades de incorporação de sistemas conceituais. A vida escolar coloca as crianças e jovens em contato com uma série de conteúdos

universais organizados, sistemáticos, ministrados de forma didática sequencializada, que desenvolverão suas capacidades potenciais. Estimula a imaginação, propõe novos desafios, metas e problematizações. Segundo Vygotsky, "Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. (...)". (VYGOTSKY, 2010, p. 100). Esse processo possibilita a amplificação na aquisição de novas sínteses elaboradas. Ainda de acordo com o autor: "(...) A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo" (...). (Idem, p. 43).

Vygotsky destaca a importância de se verificar o conhecimento que o estudante já possuí, seu nível de desenvolvimento real. O educador parte desta base de conhecimentos já acumulada pelo estudante, estabelecendo pontes entre o conteúdo já adquirido em outros processos de aprendizagem (a partir das relações com outros indivíduos e ambientes sociais); e o novo conteúdo inicial que o estudante já está elaborando na zona proximal de forma embrionária, relacionando-os com aqueles que o estudante é capaz de internalizar, ou seja, seu nível de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKY, 2000). Os novos conteúdos assimilados e as novas funções cerebrais desenvolvidas interagem constantemente em novos processos, qualitativamente mais complexos. Assim, criam-se bases para associar novos conhecimentos de uma nova ordem de complexidade. Sempre que se cria um novo estímulo que envolve o sujeito, lança-se uma nova base para novas reações, interações e interpretações e, assim, para o desenvolvimento intelectual progressivo.

Destaca-se que a educação escolar, com equipes especializadas e contínuos processos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelece

mediações dentro de uma base social e intelectual estabelecida pela própria sociedade, com demandas do presente e tendências futuras. Como apontou o autor: "(...) devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (...)" (VYGOTSKY, 2010, p. 46).

O DIREITO À EDUCAÇÃO UNIVERSAL, GRATUITA E DE QUALIDADE

Além dessa importância fundamental no desenvolvimento da mente, posteriormente, no mercado de trabalho, a falta da educação escolar formal será também um elemento de diferenciação na distribuição dos empregos e na remuneração salarial para os adultos. Aqui, a baixa frequência escolar, além de limitar o contato das crianças com os conteúdos oferecidos nas instituições educacionais, é utilizada como argumento para se pagar piores salários nos trabalhos mais intensos, precários e com menos direitos trabalhistas.

Centralmente, foi refletindo sobre o desenvolvimento humano múltiplo que Marx reafirmou a necessidade de se abolir o trabalho infantil que impede a socialização necessária e o ensino socialmente demandado. Do ponto de vista de Marx, o trabalho só pode ser permitido na adolescência em caráter restrito, como atividade pedagógica, como forma de estágio remunerado e com poucas horas diárias. (MARX, 1866).

Desde o Manifesto de 1848, Marx já defendia a "Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.". (MARX: ENGELS, 2005, p. 58). No entanto, para se garantir o acesso universal à educação escolar, é necessário que se garanta que

toda a estrutura material esteja à disposição da classe trabalhadora. Por isso, Marx destacou que na Comuna de Paris, em 1871 (em que se praticou a primeira experiência de poder operário), se "(...) ordenou que todos os materiais didáticos, como livros, mapas, papel etc., fossem dados gratuitamente aos professores, que doravante passam a recebê-lo das respectivas *mairies* [prefeituras] às quais pertencem. (MARX, 2019, p. 117). Outro ponto que mereceu destaque na comuna foi a implantação de uma educação laica e sem ensino religioso:

> Uma vez livre do exército permanente e da polícia – os elementos da força física do antigo governo –, a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual de repressão, o "poder paroquial", pela desoficialização [*disestablishment*] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental. (MARX, 2019, p. 57).

Para Marx, "ao remover dela o elemento religioso e clerical, a Comuna tomou a iniciativa da emancipação mental do povo". (MARX, 2019, p. 117). A religião difunde uma visão mística da totalidade social e política, e ainda, ao mesmo tempo, o alto escalão das variadas instituições religiosas se atrela aos altos núcleos de poder empresarial, de dominação, controle e repressão sobre a classe trabalhadora. Nesse aspecto, a religião é utilizada para forjar a domesticação nas multidões humanas aos grupos dominantes, sendo uma força repressiva ocultada pela sua forma sacramental. (c.f. *Sobre a questão judaica*). Gramsci, no *Caderno do*

cárcere (n.º 11), afirmava: "(...) A escola — em todos os seus níveis — e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam". (GRAMSCI, 2001, p. 122).

As reflexões sobre o caráter público da educação e a luta social a ser travada por ela foi refletida por Marx em diversos momentos. Em 1866, quando finalizava o Livro I d'*O capital*, Marx escreveu também algumas orientações sobre educação para a *Primeira Internacional*, documento que recebeu o título de "Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório...". Esse texto dialoga diretamente com os itens 3 e 9 do capítulo 13 *d'O capital*, em que se discute educação e trabalho juvenil. No referido texto da *Internacional,* Marx, defensor de uma legislação universal para "proteção física e espiritual da classe trabalhadora", reafirma, dentro de tal espectro, a importância de se garantir uma educação universal. (MARX, 1866).

Se existe um exército de mão de obra formado por milhões de homens adultos, por que o empresariado insiste em empregar crianças ao invés de seus pais? Certamente porque se pode pagar salários exageradamente mais baixos, abusando da exploração e repressão nos locais de trabalho. No capítulo 13 d'*O capital*, Marx, por meio de relatórios oficiais parlamentares, expõe como o empresariado tenta burlar de variadas formas os limites para se empregar crianças e forçá-las a regimes de trabalho com altíssimos níveis de exploração e baixos salários. Nesse capítulo, Marx enfatizou que o capital avança para submeter ao seu domínio, e à produção de lucros, todos os membros das famílias trabalhadoras. Faz isso de formas ilegais, inclusive, infringindo as regras que a própria sociedade burguesa criou. Isso se torna especialmente grave em relação às crianças, pois lhes é roubado o

espaço e o tempo de recreação, aprendizagem e desenvolvimento. (MARX, 2015, p. 468).

O trabalho prematuro aparta as crianças dos múltiplos processos de formação e aprendizagem para aprisioná-las às tarefas assalariadas unilaterais, forçando-as a trabalhar como adultos. Faz com que as crianças e adolescentes se desgastem física e psicologicamente, exploradas até a exaustão, prejudicando inclusive seus processos de socialização, aprendizagem e formação. Prejuízos físico-intelectuais que podem ter efeitos deletérios duradouros. A sociedade se recente de tais crueldades contra as crianças e adolescentes, por isso cobra medidas protetivas. Neste sentido, Marx aponta que a demanda por regulamentação de proteção trabalhista é uma forma de "reação consciente e planejada da sociedade". (MARX, 2015, p. 551).

Marx aponta que, como os pais não receberem salários suficientes para sustentar seus filhos, acabam sofrendo pressões constantes que empurram as crianças para o mercado de trabalho. Outro elemento a se considerar é o caráter de formação profissional: como não podem pagar por escolas técnicas que preparem os filhos para profissões futuras, os pais acabam entregando seus filhos aos cuidados dos patrões para que tenham uma "formação profissionalizante". Por tais perspectivas, o trabalho infantil é imposto às famílias trabalhadoras por determinações estruturais. Conforme escreveu n'*O capital*:

> Não foi, no entanto, o abuso da autoridade paterna que criou a exploração direta ou indireta de forças de trabalho imaturas pelo capital, mas, ao contrário, foi o modo capitalista de exploração que, suprimindo a base econômica correspondente à autoridade paterna, converteu esta última num abuso. (...). (MARX, 2015, p. 560).

Então, para se enfrentar essas contradições, é necessário atender reivindicações salariais dos trabalhadores adultos, para que possam arcar com as despesas do lar de maneira satisfatória. Também é preciso criar novos postos de trabalho, diminuindo as horas diárias, para que todos possam trabalhar e, consequentemente, diminuir também o exército de reserva de mão de obra. Por outro lado, é preciso criar um número adequado de escolas técnicas gratuitas e com remuneração pela produção, escolas que sejam acessíveis a todos, assegurando ainda uma ampla proteção social das crianças e da juventude. Para isso, é fundamental a criação, aperfeiçoamento e manutenção de políticas públicas de proteção às crianças que, além de garantir educação gratuita, assegure ajuda de custo aos estudantes (transporte, material escolar, vestimenta, alimentação e serviço de saúde etc.).

Ainda por meio do documento da *Internacional*, Marx apontou que as demandas educacionais da classe trabalhadora só podem ser atendidas através da ação coletiva, de pressão direta, que obrigue à criação e manutenção de políticas públicas direcionadas, sobretudo porque é muito mais difícil que cada trabalhador individualmente possa arcar com os custos da vida escolar de cada filho. Para o autor: "(...) Isto só poderá ser efetuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado". (MARX, 1866). *As lutas sociais articuladas pela classe trabalhadora adulta é imprescindível para se garantir tais demandas: "O direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles". (MARX, 1886). Para Marx, a educação pública é uma demanda histórica da própria classe trabalhadora:

> (...) a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. (MARX, 1886).

Outro aspecto importante para Marx, é pensar uma forma de educação que não se limite às bases teóricas, mas que tenha um tripé formado por "educação mental", "educação física" e "instrução tecnológica". Compreende então que "A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média". (MARX, 1866). Para isso, propõe que durante a adolescência sejam introduzas duas horas de trabalho assistidas e que se aumente essas horas ao passar dos anos. Só após a maioridade se poderia integrar os jovens ao mercado de trabalho com jornada de trabalho adulta. Com isso, na última fase da aprendizagem escolar, por meio de estágios remunerados, os estudantes já terão passado por experiências práticas que complementam e completam a sua própria formação teórico-prática.

Essa mesma problematização foi tomada por Gramsci nos *Cadernos do cárcere*, (principalmente no caderno 12), em que o autor debate o problema de se ter uma escola essencialmente teórico-abstrata, por um lado, e por outro, uma escola técnica profissionalizante. Para o autor italiano, tratava-se de pensar uma "escola unitária" que unificasse o ensino técnico e científico, estimulando a curiosidade dos estudantes, bem como a introdução à pesquisa. (GRAMSCI, 2001). Todos os custos e despesas deveriam ser assumidos pelo Estado, como forma de desonerar as famílias trabalhadoras. Segundo o autor:

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (...). (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES É ESSENCIALMENTE DESIGUAL

Outro elemento a se considerar é que, mesmo com uma rede de escolas públicas e gratuitas, as desigualdades persistem na sociedade capitalista. Foi nesse sentido que o sociólogo Georg Snyders no livro *Escola, classes e luta de classes*, enfatizou que é necessário "compreender como participa a escola na luta de classes". (SNYDERS, 2005, p. 13). Embora composta de uma ampla gama de potencialidades, a escola tende a ser uma forma de reafirmação das estruturas de classe:

> (...) a burguesia proporciona exatamente aos trabalhadores tanta cultura quanto o seu próprio interesse exige. E não é muita. Escola de classes porque as lutas sociais não se detêm respeitosamente no limiar do recinto escolar. Não é a educação também determinada pela sociedade? Escola que não deixará de ser escola de classe senão pela revolução social, condição da revolução escolar (...). (SNYDERS, 2005, p. 30).

A escola não cria as desigualdades, mas, sendo ela organizada de acordo com os interesses da classe dominante, acaba reafirmando os mesmos mecanismos de dominação de classe. Para o autor: "(...) A burguesia esforça-se, na medida do possível, por submeter a escola aos seus próprios objetivos de classe, por impedir acima de tudo que ela possa contribuir para a emancipação do proletariado (...). (Idem, p. 30). Nesse

sentido, o autor critica à ideia de ascensão social por meio da educação como forma antissistema:

> Existe um determinado número de casos de mobilidade social - e todos os professores citam o exemplo de determinado aluno vindo de muito *baixo*, que graças ao seu trabalho, ao seu zelo e aos seus *dotes*, conseguiu tão brilhante situação. Mas, na realidade, a classe dominante conserva ciosamente nas suas mãos o controle desta seleção, que não faz perigar de forma alguma o conjunto das hierarquias estabelecidas. Precisamente por se tratar de *casos*, esses poucos vão ser absorvidos pelo meio ambiente, modelar-se segundo regras constituídas, arriscam-se mesmo a ficar fortemente algemados a um sistema que lhe permitiu vencer, sair-se bem. (SNYDERS, 2005, p. 23).

Ainda, como a escola está inserida na sociedade de classes, profundamente desigual, é impossível que possa oferecer condições de aprendizagem iguais para todas as classes e frações de classe: "(...) Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. A burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de subjugar os trabalhadores". (Idem, pp. 31-32).

Mesmo que se trate apenas dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, é necessário considerar também que tal classe é composta por diversas clivagens sociais. A classe trabalhadora é múltipla, engloba desde os setores mais precarizados, exército de mão de obra de reserva, subproletariado, setores com empregos estáveis e até setores que vivem com salários acima da renda média nacional. (Confira: *O capital*, livro I, cap. 13). As crianças oriundas das distintas camadas da classe trabalhadora se encontram na mesma escola pública, na sala de aula. Neste entremeio, quanto mais precarizadas as condições de trabalho e de vida de determinados setores da classe trabalhadora, mais dificuldades seus

filhos tendem a enfrentar em sua trajetória escolar. A origem social desigual influencia diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, a escola trabalha em cima de habilidades e dificuldades já instituídas, atuando de forma limitada na reversão de tal quadro, e isso, por si, já impede uma educação igualitária. Segundo o autor:

> A ação da escola exerce-se sobre crianças cujo modo de vida, educação familiar, primeira educação, são extremamente diversos: a cultura das classes privilegiadas aproxima-se da cultura escolar, os seus hábitos assemelham-se aos hábitos e aos ritos escolares - e preparam-nas, pois, diretamente, para as aprendizagens escolares. Os seus filhos vão assimilar a contribuição da escola à maneira de uma herança, é-lhes familiar, faz parte do seu elemento natural. (SNYDERS, 2005, p. 23).

Também Gramsci, no já referido caderno 12, apontava no mesmo sentido:

> Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Em relação a tais bases pré-escolares, Snyders destaca que: “aqueles que não se beneficiam dele bem cedo ficam desarmados, desamparados perante a cultura escolar”. (SNYDERS, 2005, p. 24). Desta forma, para que se avance na melhora do sistema educacional é necessário admitir-se a extrema desigualdade social, que por sua vez impõe a desigualdade de condições nas salas de aula. Snyders aponta que é

hipocrisia argumentar que a educação oferece condições iguais a todos os estudantes:

> Daí a hipocrisia da ideologia igualitária, quando finge ignorar tudo que se passa fora da escola e como dentro dela as disparidades têm livre curso: omitindo proporcionar a todos o que alguns devem à sua família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. Ainda mais: ele *duplica-as* na medida em que as consagra através de resultados escolares, pois estes depressa se transformam em apreciação da pessoa em si: *ele não é inteligente... visto que não triunfou na escola*. (Idem, p. 24-25).

A desigualdade no acesso à educação e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento tende a ser negligenciada pelas classes dominantes, isso porque é funcional que se tenha uma massa de trabalhadores com poucos anos escolares e com baixa qualificação, para que exerçam atividades simples com baixos salários e ausência de direitos. Uma parte da juventude deverá ser direcionada diretamente para o exército de reserva do mercado de trabalho: "(...) os excluídos do ensino, os que são recusados pela escola, pouca esperança têm de acesso a situações de interesse; em breve terão dificuldade em encontrar trabalho, a não ser que se alistem no exército da reserva de mão de obra ocasional e precária". (SNYDERS, 2005, p. 29).

Por outro lado, o autor assevera que as dificuldades que acercam a escola na sociedade de classes não significam que as classes dominantes detêm controle absoluto da escola e de tudo o que se passa de experiências em seu convívio diário. Todas as contradições sociais que se expressam na sociedade também estão presentes na realidade escolar. Segundo o autor:

> A escola não é um feudo da classe dominante; ela é terreno da luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva da luta. (SNYDERS, 2005, pp. 102-103).

Mas, confluindo com a perspectiva de Marx, Snyders também destaca que, como a escola é parte de uma totalidade social maior, suas determinações não podem ser revolucionadas apenas a partir das suas próprias internalidades. Portanto, as pautas por transformações na escola devem ser somadas às lutas sociais:

> A luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta das classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes. Certamente, não cabe à pedagogia fazer a revolução; com toda a certeza só haverá uma sã pedagogia numa sociedade sã - e a nossa não o é. (...) uma escola progressista tem necessidade de ser apoiada pelo conjunto de uma sociedade progressista. (...). (SNYDERS, 2005, pp. 104-105).

Snyders é enfático em relação à necessidade de combinar as lutas escolares com as lutas sociais que envolvam amplos contingentes: "(...) Repetiremos que a solução da crise da pedagogia não virá da pedagogia; mas acrescentaremos que também não há avanço pedagógico sem progresso no próprio seio da escola, lutas pedagógicas, sindicais e, finalmente, também políticas". (SNYDERS, p. 106).

Ao analisarmos os escritos de Marx e Vygotsky, ficou claro o pressuposto de que o ser humano é um ser ativo na produção da própria subjetividade no meio coletivo. Desde o início da vida, ele aprende a partir da própria experiência com a realidade material e com as relações sociais com os adultos. Apesar do ser humano aprender e se desenvolver independentemente das instituições escolares, essas proporcionam um salto na sua capacidade cognitiva, na aprendizagem e no desenvolvimento de sínteses elaboradas. Por isso, Marx e diversos outros autores tomaram como central a luta social pela educação pública, gratuita e de qualidade, que proporcione o desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas. Snyders, retomando tal fio de análise, relembra que mesmo com o acesso universal à educação, a estratificação social determinada pela sociedade de classes impõe desigualdade no ensino e aprendizagem, por isso as lutas travadas nas escolas precisam ser combinadas com as lutas sociais gerais em prol da emancipação social e política da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

JUQUIM, P. *Propostas para a reconstrução da escola*. Seara nova. 1975.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas. 1975.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto alegre. Artes Médicas. 1986.

MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo, Boitempo, 2019.

_________. *O capital - crítica da economia política*. Boitempo, 2013.

_________. *Sobre a questão judaica*. Editora Boitempo: São Paulo, 2010.

_________. *A Ideologia Alemã*. Boitempo. 2007.

_________. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Editora Boitempo. 2004.

_________. *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*. Boitempo. 2018.

_________. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Editora Boitempo: São Paulo, 2005.

MARX, K.: ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Boitempo. 2005.

_________. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*. 1866.

MONACORDA. *Marx e a pedagogia moderna*. Alínea editora. 2010.

MOURA, A. A ruptura de Marx com Hegel: Crítica da filosofia do direito de Hegel. In: *Filosofia política, conhecimento e educação*. CHAGAS, F. et ali. Editora Fi, 2020. pp. 30-59.

PEREIRA, L.: FORACCHI, M. *Educação e sociedade*. Editora Nacional. 1979

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Editora Cortez. 2003.

ROSSI, W. *Capitalismo e educação*. Editora Moraes. 1986.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez. 1982.

SNYDERS, G. *Escola, classes e luta de classes*. Editora Centauro. São Paulo. 2005.

TEDESCO, J. C. *A sociologia da educação*. Autores associados. 1995.

VIGOTSKI, L. S. Escritos sobre educação. *Coleção educadores*. Ed. Massangana. 2010.

_________. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_________. *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

_________. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

2

TRABALHO, TECNOLOGIA E IDEOLOGIA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

Antonio Marcondes dos Santos Pereira[1]
Eduardo Ferreira Chagas[2]

INTRODUÇÃO

Pelo *trabalho* o homem constrói sua própria realidade. Ele é o modo próprio de ser dos homens no mundo. Nesse sentido, todo ato concreto de trabalho pressupõe uma interação prática com a natureza. Relação esta que tem como unidade fundamental a *subjetividade* e a *objetividade*, o *pensamento* e a *realidade*. A *tecnologia* constitui uma expressão dessa capacidade humana socialmente desenvolvida de criar o novo mediante o trabalho. Assim, com base nas ideias do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) podemos entender que os animais inferiores não são capazes de produzir, pois a natureza produz para eles o necessário

---

[1] Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/Campus FECLESC-Quixadá). Mestre em Educação pela UECE. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha: Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS), Pós-Doutor em Educação pelo PPGEB-UFC e membro do Grupo de Estudos Marxistas da UFC (GEM) e do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana – GPOSSHE (UECE). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0890-9011. Email: antoniomarcondes_pereira@yahoo.com.br

[2] Pós-Doutorado em filosofia pela Universidade de Münster, Alemanha, Doutor em Filosofia pela Universität von Kassel (KASSEL, ALEMANHA, 2002). É professor efetivo (associado) do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED/UFC). Coordenador do Grupe de Estudos Marxistas (GEM), do eixo de pesquisa Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação. Orientador do Programa Jovens Talentos/CNPq. Atualmente é Pesquisador Bolsista de Produtividade do CNPq; é membro da Internationale Gesellschaft der Feuerbach-Forscher (Sociedade Internacional Feuerbach) e dedica suas pesquisas ao estudo da filosofia política, da filosofia de Hegel, do idealismo alemão e de seus críticos Feuerbach, Marx, Adorno e Habermas. Editor-chefe da Revista Dialectus (UFC). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1957-6117. E-mail: ef.chagasbol.com.br

para sobreviverem. De outra maneira, no homem, não há mais a influência direta da natureza. O desenvolvimento intrínseco de suas peculiaridades fisiológicas e intelectivas lhe possibilitou resolver por si mesmo as contradições com o meio natural. Com plena capacidade de refletir em forma de "ideias abstratas" e "universais" o reflexo da realidade, conseguiu exercer a direção da produção dos meios para superar as dificuldades.

Tecnologia é uma palavra empregada com muita frequência pelas pessoas. Ela atravessa as discussões dos mais variados campos do conhecimento, da vida social e política, atendendo aos mais diversos propósitos. Sua importância é extremamente decisiva para a compreensão dos problemas da realidade contemporânea. Trata-se de uma noção essencial, contudo, seu uso é por vezes indiscriminado e confuso. Não há uma definição cabal ou inequívoca que a configure de forma absoluta. Mas de acordo com Vieira Pinto (2005) podemos classificar o termo tecnologia em quatro acepções fundamentais. O primeiro significado consiste em conceber a tecnologia como "a teoria", "a ciência", "o estudo", "a discussão da técnica", incluída aqui a noção de arte, as habilidades, as profissões e os modos de produzir algum objeto. Este conceito inicial é fundamental na interpretação dos demais, pois, a tecnologia surge aqui como uma expressão do *logos da técnica*.

O segundo significado de tecnologia corresponde essencialmente à *técnica*. Certamente, este é o uso mais frequente que as pessoas fazem do termo. Tecnologia e técnica apresentam-se, desse modo, na circularidade do discurso habitual e coloquial desprovido de rigor. A equivalência destes significados provoca uma confusão que será a fonte de interpretações erradas de problemas sociológicos e filosóficos levantados na intenção de entender os fundamentos da tecnologia. O terceiro

significado está diretamente ligado ao conceito anterior, no preciso sentido de que a tecnologia é concebida como *um conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento*. Este exemplo é válido para todas as civilizações humanas no tempo e no espaço. Sua importância reside no fato de ela ser a base para aferir o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma formação social específica.

O quarto significado de tecnologia corresponde à questão da "ideologização da técnica", isto é, a palavra tecnologia exprime a *ideologia da técnica*, como uma espécie de ideologia social que contribui para impedir que os indivíduos (trabalhadores comuns) tomem consciência das suas próprias criações. É propriamente a alienação do trabalhador com relação aos objetos que ele mesmo produz; uma ideologia que dissimula a exploração, a propriedade privada dos meios de produção e as contradições da divisão social do trabalho.

Nosso objetivo neste artigo é refletir criticamente sobre *trabalho, tecnologia e ideologia* no pensamento de Álvaro Vieira Pinto, mais especificamente, em sua obra *O conceito de tecnologia* (2005). Esse debate é de extrema importância para problematizarmos os fundamentos e os desdobramentos que o conceito acarreta na reflexão ontológica sobre modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais e culturais de vida, bem como, as características que imprimem à sociedade a partir de suas formas específicas de engendrar o seu próprio modo de ser no mundo que é seu espelho. Com efeito, as contradições do processo histórico-social profundamente marcado pelo conflito entre as classes sociais, sobretudo na sociedade capitalista, fazem da tecnologia uma força produtiva decisiva para, de um lado, produzir a riqueza que será usufruída por uma minoria de privilegiados e

ambiciosos e, de outro, uma maioria desprovida das condições básicas de existência material, quando não, miseráveis, esquálidos e marginalizados.

TRABALHO, TECNOLOGIA E TÉCNICA

A capacidade criadora do homem no processo de transformação da natureza, resulta de seu desenvolvimento histórico. É a partir do trabalho enquanto práxis originária que ele cria novas condições de existência material; com o "pôr teleológico"[3] surge a realidade social objetiva. A técnica representa um aspecto dessa realidade. Como um produto da percepção humana, ela se converte em ação concreta no mundo, objetivada em "instrumentos" e "máquinas", submetida à transmissão cultural pelo processo de educação em sentido lato. Nessa concepção, a tecnologia configura a *ciência* da técnica, pois incorpora um conjunto de formulações teóricas de conteúdo epistemológico, que visam clarificar os fundamentos das relações sociais que os indivíduos estabelecem ente si como condição para organizaram sua existência concreta, modos de vida, costumes, habilidades, formas de produzir símbolos, representações, imaginário, regras de convívio, leis, linguagens, ideias, sentimentos, pensamentos, atitudes, formas de consumo etc.

---

[3] O trabalho como pôr teleológico pressupõe que o homem antes de realizar as objetivações sociais, projeta, antecipadamente, de forma ideal na sua consciência, os fins a serem alcançados. Mas, adverte Lukács, não se pode exacerbar de "maneira esquemática" esse aspecto "de modelo do trabalho" em relação às ações humanas em sociedade. Esse metabolismo do homem com a natureza é o modelo originário para se compreender outros "pores socioteleológicos". Porquanto, o simples fato "de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia" (LUKÁCS, 2013, p. 47).

"Essa transmutação ocorreu porque a força técnica criadora povoou o mundo de objetos confeccionados. Mas os objetos surgem e se põem ao alcance do consumidor em virtude do sistema de relações sociais onde se originam e adquirem o conteúdo de valor neles reconhecidos" (PINTO, 2005, p. 224). Dessa forma, o homem somente pode acessar os "fenômenos do mundo físico" pela dinâmica da sociabilidade. Entretanto, existe outro polo dessa reflexão que precisa ser esclarecido para se compreender de maneira correta os fundamentos do conceito de tecnologia:

> Na qualidade de fundamento, é nas relações sociais que cada indivíduo encontra a possibilidade, ou não, de ter acesso aos bens de consumo que aspira. Cria-se assim uma epistemologia da técnica que, em vez de fundá-la na relação do homem com a natureza, definidora do aspecto essencial, variando unicamente segundo as condições determinadas pelo progresso científico, funda-as nas relações dos homens uns com os outros, que são acidentais, enquanto formações históricas sucessivas [...]. O homem, que por essência está destinado a procurar a natureza, para, sobre ela, se constituir a si mesmo, encontra em lugar dela cada vez mais a obra de outros homens. A perniciosidade desta situação reside não no fato em si mesmo, mas em não se saber interpretá-lo dialeticamente, no curso de um processo objetivo em que a realidade do ser humano se constitui em função da mobilidade dos suportes históricos (PINTO, 2005, p. 225).

A crítica de Álvaro Vieira Pinto tem um alvo certo. Ele dirige seus argumentos contra os apologistas da "civilização tecnológica" que asseguram (ideologicamente) o poder supremo do homem no desenvolvimento da tecnologia em face dos interesses de grupos minoritários que detém o poder econômico e a hegemonia política sobre o conjunto da sociedade. Nessa perspectiva a tecnologia se converte em ideologia para justificar a dominação de classe. Todavia, a autêntica

consciência crítica é aquela que concebe a relação entre sociedade, natureza e os homens entre si, como uma unidade dialética, apontando para as reais necessidades que impulsionam os indivíduos à produzirem o seu próprio mundo. Para o filósofo, a verdadeira consciência crítica só pode ser "aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados" (PINTO, 2005, p. 226).

Cabe aqui um breve dialogo com Octavio Ianni (2019) acerca da "Ditadura do grande capital" no Brasil a partir de 1964, para compreendermos também como o poder político se converte numa técnica ("um procedimento operatório") que:

> Por dentro da doutrina de 'segurança e desenvolvimento' a ditadura acionou e aperfeiçoou o planejamento e a violência estatais, como técnicas econômicas e políticas, como forças produtivas complementares. Por dentro da economia política governamental, desenvolveu-se um Estado forte e abrangente, ativo e repressivo, a serviço da grande burguesia financeira, da produção da mais-valia regular e extraordinária (IANNI, 2019, p. 274).

Ou seja, o planejamento econômico da ditadura brasileira, visou sobretudo garantir as condições favoráveis para a plena acumulação de capital em larga escala. Nestas circunstâncias, as classes dominadas, principalmente, operários e camponeses, foram exploradas ao extremo, o que resultou concretamente no aumento de poder e privilégios dos ricos em detrimento do aumento da pobreza da maior parte da população. O contexto da Ditadura Militar instalada no Brasil, se configurou como uma "longa noite de trevas". A prisão, o sequestro, o desaparecimento e o assassinato, junto ao arrojo salarial, a ingerência

governamental nos sindicatos urbanos e rurais, a abolição das ligas camponesas, a manipulação do boato e do medo, constituíram *técnicas de poder* que garantiram a hegemonia e ampla reprodução do capital financeiro e monopolista/imperialista

Para Vieira Pinto (2005) a tecnologia pode se constituir num *instrumento de dominação*. A desigualdade na distribuição geográfica dos recursos da natureza representa um fator determinante nesse sentido. Certos povos aproveitando-se de circunstâncias materiais e econômicas favoráveis, apropriadas pela consciência de seus segmentos dirigentes, valeram-se de oportunidades abertas para empreender lutas de dominação e subjugação de outros povos com base na conquista de vastos territórios de influência. Foi desse modo que "surgiram ao longo dos tempos os impérios de cada época, dos quais a reconstituição histórica não passa de velado necrológio. Nada há de transcendental, de fatal, de 'destino', nem muito menos de 'anímico'" nesse processo (PINTO, 2005, p. 258).

As forças que impulsionaram as primeiras tribos conquistadoras, ainda hoje compelem as grandes potências designadas como *imperialistas* à "conquista" do mundo. Se foram as condições materiais que "permitiram a um grupo tribal sobrepujar, em luta às vezes incerta, os adversários, chegando a subjugá-los, foi possível, em dadas circunstâncias, que esse processo se estendesse a outros grupos étnicos, submetendo-os ao mesmo centro de comando político" (PINTO, 2005, p. 258). Esse processo de expansão imperialista resulta no avanço de técnicas de subjugação política, em processos de exaustão de recursos, meios de transportes, guerras, contatos entre povos, de modo geral, "o progresso do sistema imperialista" enquanto uma dominação técnica em nível global.

As nações que estendem seus poderes sobre possessões territoriais de outros povos na forma de regime de dominação, necessitam aperfeiçoar constantemente seus mecanismos de controle. Para tanto, desenvolvem tecnologias de exploração da natureza e da força de trabalho destes povos subjugados, pois sem isso, ficam vulneráveis ao ocaso. O florescimento da tecnologia nessas circunstâncias favorece a acumulação de riquezas, o avanço significativo da ciência, bem como, os instrumentos de violência. Assim, as condições de desenvolvimento e consolidação das estruturas imperialistas repousam na necessidade incontornável de expansão dos processos de espoliação cada vez mais intensos da sanha de *ação dominadora*.

O "pacto colonial", por exemplo, imposto pelas nações mercantilistas a partir do século XVI ao redor do "novo mundo", foi uma expressão bem característica da forma pela qual a burguesia em ascensão se arvorou violentamente da riqueza dos povos autóctones sob o pretexto de expandir o progresso em escala mundial com "o signo da cruz nas empunhaduras das espadas". Tal desenvolvimento histórico resultou na expansão do sistema capitalista como uma nova fase da "evolução" humana. Entretanto, a violência inerente ao processo de acumulação originária do capital, produziu um mundo eivado de contradições e injustiças históricas profundas, ou, no dizer de Eduardo Galeano (2016) "a pobreza do homem como resultado da riqueza da terra". A colonização do "novo mundo"[4], é conveniente nunca esquecer, foi uma brutal

[4]Conforme destaca Eduardo Galeano: "O Tratado de Tordesilhas, firmado em 1494, permitiu a Portugal a ocupação de territórios americanos além da linha divisória traçada pelo Papa, e em 1530 Martim Afonso de Souza fundou as primeiras povoações portuguesas no Brasil, expulsando os franceses. Já então os espanhóis, cruzando selvas infernais e desertos infinitos, tinham avançado bastante no processo da exploração e da conquista. Em 1513, o Pacífico resplandecia aos olhos de Vasco Nunes de Balboa; no outono de 1522, retornavam à Espanha os sobreviventes da expedição de Fernão de Magalhães, que uniram pela primeira vez os dois oceanos e, ao dar uma volta completa no mundo, constataram que ele era redondo; três anos antes tinham partido da ilha de Cuba, na direção do México,

espoliação das riquezas naturais e humanas cometidas contra os povos originários. Com base no uso de sofisticadas tecnologias de dominação, exploração e aculturação (o ferro e a pólvora, por exemplo), foi perpetrado um dos maiores genocídios da história, tudo em nome do anseio pelo ouro e a conversão das almas.

O fator econômico é sempre o motivo principal que impulsiona as nações imperialistas na dominação de outros povos. A posse absoluta dos instrumentos tecnológicos constituiu, invariavelmente ao longo da histórica, o lugar central do poder destas nações para sua expansão. O anseio irrefreável por recursos naturais e força de trabalho humana subjugada, foi e é, a finalidade maior da garantia do prolongamento das estruturas de poder dos impérios. Muito embora, o processo social objetivo de acumulação da riqueza tenha produzido circunstâncias históricas contraditórias:

> A situação de preponderância da tecnologia de expansão quantitativa era, contudo, contraditória, porque ao aumentar a força de trabalho escravo subjugada com o propósito de melhorar a técnica, a saber, dar-lhe maior rendimento, o dominador engenhava a mantinha um freio que exatamente iria impedir por longos séculos a expansão da técnica produtiva mais favorável e rendosa, a de natureza qualitativa (PINTO, 2005, p. 261).

Esse processo histórico nos explica a razão pela qual nos regimes escravista, feudal e capitalista (em seus primórdios) o surgimento de uma produção subsumida a um processo tecnológico de acelerada mudança ficou absolutamente atrasado. Ou seja, a precariedade das forças

---

as dez naus de Hernán Cortez, e em 1523 Pedro Alvarado lançou-se à conquista da América Central; Francisco Pizarro entrou triunfalmente em Cuzco em 1533, apoderando-se do coração do império dos incas; em 1540, Pedro de Valdívia atravessava o deserto de Atacama e fundava Santiago do Chile. Os conquistadores penetravam no Chaco e revelavam o Novo Mundo desde o Peru até a foz do rio mais caudaloso do planeta" (GALEANO, 2016, p. 35).

produtivas, o baixo aprimoramento técnico, as péssimas condições de trabalho, favoreceram a permanência de um esquema essencialmente limitado dos processos tecnológicos qualitativos, sobretudo no caso do regime escravista antigo. Mas convém assinalar, que técnica como manipulação de dados da realidade mediante a destreza do homem a partir de seu processo de hominização, foi resultado exclusivamente de suas próprias capacidades criadoras condicionadas pelo trabalho.

Lukács em relação a essa questão destaca que foi mérito de Engels ter colocado o trabalho como o centro do processo de "humanização do homem". A investigação que ele desenvolveu acerca das condições biológicas desempenhadas pelo novo papel que o trabalho adquire com o salto do animal ao homem é autenticamente reveladora. A função biológica da mão tem uma função decisiva já nos macacos que a usam "principalmente para pegar o alimento e segurá-lo com firmeza" e para se proteger dos ataques inimigos eles também pegam paus e pedras. De acordo com Lukács:

> Engels observa, no entanto [...] que apesar de tais preparativos, aqui existe um salto, por meio do qual já não nos encontramos dentro da esfera da vida orgânica, mas em uma superação de princípio, qualitativa, ontológica. Nesse sentido, comparando a mão do macaco com aquela do homem, diz: "O número das articulações e dos músculos e a sua disposição geral são os mesmos nos dois casos, mas a mão do selvagem mais atrasado pode realizar centenas de operações que nenhum macaco pode imitar. Nenhuma mão de macaco jamais produziu a mais rústica faca de pedra" (LUKÁCS apud ENGELS, 2013, p. 45, aspas no original).

O trabalho enquanto um metabolismo entre a sociedade e a natureza possibilitou que os indivíduos desenvolvessem suas capacidades cognitivas, operativas, habilidades, modos de fazer e a consciência do

gênero como resultado do afastamento das barreiras naturais, consolidado pela reprodução social enquanto uma totalidade de relações, conexões, interações e processualidade dinâmica. Assim, a constituição da legalidade objetiva da realidade social é um produto da realização de ações singulares que colocam em movimento uma série de cadeias causais sociais em que estão circunscritas todas as dimensões da sociabilidade humana. A tecnologia, que é uma consequência social do desdobramento do trabalho, é uma componente inerente às diferentes formações sociais que se desenvolveram ao longo do tempo.

Um problema bastante pertinente sustentado por Vieira Pinto (2005, p. 264), é o fato de que os centros imperialistas, ao impôr aos povos subjugados o elemento tecnológico como fator de exploração da empresa colonial não contavam que esse processo se transformaria no "veneno destruidor do sistema inteiro". Pois:

> Ao ter de partilhar, embora na proporção mínima possível e nas tarefas mais simples s de menores reclamos intelectuais, a tecnologia, de que era titular, com os aborígenes, de quem só queria o trabalho pesado, a boca muda e o mercado comprador, na crença de que isso significava cabeça vazia, o patrão imperial desencadeou involuntariamente um processo de mudança qualitativa, no memento apenas de início, porém do qual se pode desde já predizer ter caráter irreversível (PINTO, 2005, p. 264).

Para Álvaro Veira Pinto essa situação histórica representa um momento importante de tomada de consciência por parte dos povos subjugados, no sentido de que eles, começam a compreender a lógica de funcionamento da tecnologia do dominante. Isso, decerto, configura uma ameaça para os dirigentes dos centros de poder. Por isso a premência do "projeto da metrópole visando a tomar urgentes medidas para

fabricar e regular a consciência resultante da posse da tecnologia pelas nações espoliadas" (PINTO, 2005, p. 264).

O poder dos centros imperiais não permitem que a *consciência para si* do povo subjugado aflore como um instrumento de independência e soberania. A apropriação das tecnologias que visam criar as condições para o pleno desenvolvimento de uma nação, ou são conquistas pelas lutas sociais, ou qualquer forma de concessão por parte da elite dominante será uma migalha vergonhosa. Uma consciência nacional que aponte para horizontes de autonomia e relevância cultural, não pode se submeter às condições impostas pela *potência hegemônica* sem contestar as razões pelas quais estão assentadas essa circunstância. É necessário passar da admiração alienante para a indagação crítica. Não se pode deixar que a tecnologia se torne um instrumento com o qual o dominador imporá seus valores, ideias, visões de mundo e modelos de vida *para o outro* das "massas subjugadas".

IDEOLOGIA E CONHECIMENTO: AS FORMAS DE APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA

O domínio da tecnologia por parte das grandes potências hegemônicas é, frequentemente, justificada em termos ideológicos, da seguinte maneira: "[...] uma, a de que a tecnologia consubstancia um bem a ser adquirido pelo país atrasado, pagando caro por ele, se quiser progredir; outra, a de que a tecnologia é um produto exclusivo da região dominante, e só aí pode ter origem" (PINTO, 2005, p. 266). A justificação ideológica da dominação tecnológica cumpre um papel decisivo no processo de subjugação dos povos. Ela serve para manipular a consciência social no sentido de legitimar um consenso em torno do monopólio dos poderes imperialistas como sendo algo que resulta, inexoravelmente, do

progresso das nações civilizadas que tem a missão histórica de difundir pelo mundo suas conquistas e avanços.

Para Vieira Pinto, esse exclusivismo tecnológico propalado pelos centros hegemônicos não passa de uma retórica do engodo, pois a tecnologia constitui um "patrimônio da humanidade". Uma razão plausível para sustentar isso, segundo o filósofo brasileiro, é que tecnologia não é um produto cultural absolutamente originado nos centros mais avançados. Os argumentos que validam a ideia de que a tecnologia é um produto exclusivo das "metrópoles", suscitam o preconceito ligado a suposição infundada da ausência de capacidade técnica dos povos "menos evoluídos" ou "primitivos", haja vista que "nenhuma sociedade de seres suficientemente hominizados poderia existir sem técnicas correspondentes ao estado de crescimento de suas forças produtivas. Logo, quando se diz que os povos subdesenvolvidos carecem de tecnologia" produz-se a princípio uma falsidade (PINTO, 2005, p. 267).

O desenvolvimento das capacidades técnicas de um povo é sempre resultado de um nível de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. E isso está diretamente relacionado às suas formas específicas de socialização dos produtos do trabalho em seus graus mais diversos. O uso tecnológico de certos instrumentos ou processos de organização e produção da vida social, constitui um apanágio de qualquer povo, etnia, comunidade ou nação. Os níveis de habilidade no manejo de tecnologias, resultam da capacidade inerente do homem atuar sobre a natureza a partir de "condições produtivas existentes".

O "surto tecnológico" observado em certas regiões mais ricas do mundo em todas as épocas não se deve ao uma "lei da história", mas a da desigualdade de poder econômico e da difusão cultural na sociedade que instaura as condições concretas dos desníveis tecnológicos. Ocorre

que as classes mais abastadas que controlam a totalidade das relações sociais, têm o domínio efetivo do acesso aos "bens do saber e da produção", que, de modo geral, é um "patrimônio da civilização". O acesso a esses bens constitui um direito universal dos povos.

"A ideologia do colonialismo usa neste particular do ardil de revestir com as insígnias de lei da história o que não passa de simples contingência de fato" (PINTO, 2005, p. 268). Com efeito, a consciência do dominador recorre aos artifícios da violência e da ignorância, em relação às descobertas científicas operadas pelas nações menos avançadas, para impor seu controle sobre os recursos naturais e humanos onde seus potentados se instalam. Nesse sentido, um outro recurso de grande poder usado pelos centros dominantes "está em rebaixar ao plano do folclore a invenção artística, por exemplo a obra de artesanato dos povos colonizados, valorizando-a pelo aspecto do exotismo" (Idem).

A espoliação material provocada pela subjugação dos povos originários constituiu um dos principais mecanismos de conquista usado pelas nações dominantes. As classes abastadas das metrópoles (As investidas colonizadoras de Portugal e Espanha a partir do século XVI em por exemplo) se arvoraram das riquezas dos povos dominados, utilizando-se dos mais variados instrumentos de opressão. Exaltando seus valores como nações civilizadas, mas dissimulando a barbárie cometida em nome do progresso, estas nações avançadas, suplantaram a cultura autóctone cravando em seu solo a cruz e a propriedade privada dos meios de produção como uma condição inexorável da acumulação originária da empresa capitalista.

O uso da tecnologia no processo de expansão dos mercados e, subsequentemente, da indústria moderna estabeleceu na prática - em termos de dominação, diferenciação e hierarquias - uma ideologia da

superioridade de nações sobre outras, sobretudo no que diz respeito às capacidades técnicas específicas de cada povo. Entretanto

> A arte e os produtos de artesanato que os povos pobres elaboram não exigem menos tirocínio tecnológico, menos capacidade de pensamento racional do que as portentosas invenções científicas da ciência moderna e suas aplicações industriais. A diferença consiste em serem feitos em outra base, exígua de conhecimentos materiais, conforme era de se esperar, pois o saber científico e a posse das máquinas fabris por definição foram negados aos povos dependentes, ou lhe são concedidos em doses racionadas, devidamente empacotados num envoltório ideológico, ocultador da própria situação na qual vivem, ao mesmo tempo não os deixando escapar ao controle de um desenvolvimento autorizado (PINTO, 2005, p. 268).

O colonizador com seus privilégios materializados no poder econômico e cultural, seguramente, representa um obstáculo ao pleno desenvolvimento das condições de vida social da maioria dos povos "atrasados". O domínio das técnicas, enquanto uma forma da "ação produtiva humana", é, por necessidade, um patrimônio do gênero humano. Nesse sentido, a principal função da técnica consiste em estabelecer vínculos entre os homens no processo de realização das atividades criativas comuns, pois ela

> Constitui um bem humano que, por definição, não conhece barreiras ou direitos de propriedade, porque o único proprietário dele é a humanidade inteira. A técnica, identificada à ação do homem sobre o mundo, não discrimina quais indivíduos dela se devem apossar, com exclusão dos outros. Sendo o modo pelo qual se realiza e se mede o avanço do processo de humanização, diz respeito à totalidade da espécie. Só por uma alienação historicamente real e milenar, porém em essência transitória e explicável, se conserva no estado de apanágio de alguns grupos sociais, em detrimento de outros (PINTO, 2005, p. 269).

A desigualdade social é um corolário do movimento da história como uma expressão do antagonismo de classes. As diferentes formações socioeconômicas que se desenvolveram ao longo do tempo forjaram mecanismos de organização com base no controle e na dominação de uma classe sobre outras. A dominação infligida pelas classes hegemônicas, constitui um processo que dificulta, sobremaneira, a criação tecnológica dos povos subjugados. Os desníveis sociais, econômicos, culturais e políticos produzem condições de inferioridade e superioridade na base dos procedimentos técnicos e tecnológicos que refletem as modalidades sociais do trabalho, o que, objetivamente, resulta em diferenças entre os "graus de humanização" em relação ao conjunto da humanidade.

A espoliação imposta por segmentos minoritários poderosos ao conjunto das massas trabalhadoras pelo mundo, constituiu um processo que engendrou concretamente uma espécie de atraso endógeno nos povos que foram colonizados. Deixando estes à merce de condições extremamente inferiores no que diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Tal realidade histórica, decerto, contribuiu para a obstaculização do pleno avanço da "essência social dos homens" em seu território, região ou comunidade. Com efeito, a difusão das tecnologias superiores em escala global, cumpre um claro objetivo de maximização financeira. Contudo,

> Deparamo-nos aqui com uma contradição entre a natureza do fato tecnológico e os interesses dos grupos regentes que o exploram. É imperioso cada vez mais incorporar as massas do chamado "proletariado externo" a formas de trabalho relativamente superiores na escala tecnológica, sob pena de não se criar um razoável mercado interno no país dependente para consumir os produtos diretamente exportados as metrópoles ou indiretamente

> exportados, isto é, fabricados no local por empresas estrangeiras, que arrecadam, sob mil disfarces financeiros, o tributo da servidão econômica do vassalo subdesenvolvido (PINTO, 2005, p. 269-270, aspas no original).

A tecnologia avançada é o principal fator de desenvolvimento das nações capitalistas centrais. Muito embora, ela se torne também obsoleta em virtude da "lei do progresso" sempre contínuo do conhecimento científico, que ao acumular saber em escala mundial cria necessidades cada vez mais abrangentes e sofisticados processos de inovação produtiva, que contraditoriamente vão colocando em desuso os procedimentos tecnológicos antigos. No caso dos países dependentes que não conseguem acompanhar o pleno desenvolvimento dos países centrais, ficam sempre na esteira do atraso, da desigualdade de oportunidades e baixo nível de produtividade socioeconômica.

> Em consequência, porém, das relações espoliativas entre os povos verifica-se a desigual distribuição da ciência e da tecnologia nos diversos grupos nacionais. A região pobre encontra-se prejudicada em razão de um duplo mecanismo: está obrigada, pela pressão das minorias internas dominantes, desejando para si alto padrão de vida, a conceber parte substancial de recursos, sempre minguados, à aquisição dos produtos acabados da tecnologia adiantada exterior [...]; em segundo lugar, com isso desfalca-se interiormente dos meios que deveriam ser usados para sua verdadeira ascensão cultural e para a instalação de novas empresas destinadas a levantar o nível econômico (PINTO, 2005, p. 279).

Podemos compreender assim, em geral, a razão pela qual os países dependentes estão condenados à estagnação e até mesmo ao retrocesso. Essa circunstância histórica promove uma distância considerável entre países ricos e países pobres. O Brasil, por exemplo, é um país de enormes riquezas naturais e capacidades humanas criadoras em grande medida,

no entanto, apesar de suas dimensões continentais e pleno potencial, é uma nação subdesenvolvida, injusta, profundamente desigual, assolada pelo receituário neoliberal aplicado aqui pelas forças do mercado que controlam o estado e manipulam significativa parcela da sociedade civil.

Os centros dominantes controlam os recursos, os meios estratégicos, os mecanismos de produção da riqueza, a mídia de massa, as estruturas jurídicas e, sobretudo, os investimentos em educação. Estes centros de poder, distribuídos de acordo com a nova divisão internacional do trabalho, estendem seus tentáculos financeiros em escala planetária. Pois "sabem que precisam mantê-las em constante expansão, porque esta é a condição da possibilidade de conservar a dominação econômica, e portanto a fase histórica superior onde estão situados" (PINTO, 2005, p. 279). É nesse quadro que as elites dirigentes dos países subdesenvolvidos cumprem o papel de conservar as estruturas de subjugação em face dos interesses de dominação externos. A tecnologia nesse sentido, se torna um instrumento de poder econômico, político e ideológico de consolidação dos países de capitalismo avançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia para Álvaro Vieira Pinto consiste num processo inerente à atividade humana criadora. Seus fundamentos estão ancorados na própria forma de socialização dos indivíduos em cada época histórica. O que implica afirmar que só o ser humano plenamente desenvolvido é capaz de elaborar os meios e as condições de reprodução de sua existência material. Neste sentido, tecnologia e técnica tem muito em comum. De modo geral, compreende-se a tecnologia enquanto o conjunto de técnicas que dispõe uma determinada sociedade.

Não há civilização, sociedade, nação ou povo que não tenha desenvolvido suas capacidades tecnológicas ou técnicas. Assim, a ideia de que hoje vivemos numa "era tecnológica", não passa de uma ideologização do conceito de tecnologia, pois a história da humanidade é marcada, fundamentalmente, pela capacidade criadora dos indivíduos de produzirem os bens necessários a sua subsistência.

A cultura, o poder, as formas concretas de trabalho, a moral e arte de um povo, constituem a maneira pela qual cada sociedade confere valor aos seus processos de existência. A tecnologia cumpre uma função decisiva nesse processo. Ela reflete o desenvolvimento objetivo de uma dada formação social. Contudo, ela também constitui uma ferramenta de dominação e opressão de classe. As nações mais avançadas no decurso da história, estabeleceram como fator de dominação sobre outros povos, a tecnologia enquanto mecanismo de controle, subjugação e diferenciação em escala social de privilégios, hegemonia, acumulação e expansão de suas riquezas.

A tecnologia desenvolvida pelos diferentes grupos humanos ao longo do tempo é uma expressão de demandas sociais que abrangem os desdobramentos das mudanças estruturais que ocorrem no interior de cada formação socieconômica. Toda tecnologia expressa, portanto, um aspecto do desenvolvimento histórico da humanidade. Esse desenvolvimento é baseado numa dialética que incorpora o contínuo movimento de substituição do velho pelo novo. O conhecimento historicamente acumulado pelos seres humanos, possibilitou objetivamente que cada sociedade produzisse novas maneiras de melhorar sua vida social mediante o uso progressivo de elementos, procedimentos, métodos, habilidades e técnicas ligadas ao saber culturalmente empregado na elaboração de bens necessários a sua reprodução enquanto um gênero

consciente de si. Se são os homens que criam a tecnologia a partir de seus saberes acumulados, então isso significa que a tecnologia é um patrimônio da humanidade; uma conquista da capacidade humanamente criadora.

As diferentes formações sociais deram uma resposta específica aos seus problemas de sobrevivência. Desse modo, todas as transformações advindas da capacidade humana de transformar a natureza através da atividade do trabalho, resultou na introdução de novas formas de produção social, como uso de energias, máquinas, construções, equipamentos, ferramentas, habilidades e conhecimento científico avançado em seu tempo próprio.

O que a *dialética da tecnologia* em Álvaro Vieira Pinto nos ensina, é que a diferença de graus de desenvolvimento tecnológico ao longo da história humana reflete profundas desigualdades nos estágios do processo histórico global das diferentes sociedades. A tecnologia é mediação para o progresso social. Os países subdesenvolvidos, dependentes e socialmente injustos, devem tomar consciência de que precisam fazer uso de suas capacidades criadoras, suas lutas e cultura para confrontar "as velhas estruturas de relações sociais" baseada na exploração do trabalho e na propriedade privada. O país dependente, no nosso caso o Brasil, não pode mais viver sob os auspícios da tecnologia inventada pelos centros avançados - que se legitimam como a vanguarda do progresso – pois a luta pela soberania é uma condição imprescindível de conquista do nosso próprio avanço tecnológico. Está mais do que na hora de suplantar a ideia de que um país "cria e pode exportar" e "o outro não cria e tem de importar".

REFERÊNCIAS

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016

IANNI, Octavio. *A ditadura do grande capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2019

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Vol. II. São Paulo: Boitempo, 2013

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

CHRISTOPHER LASCH, PETER SLOTERDIJK E CHRISTOPH TÜRCKE: DESAFIOS QUE A NOVA CULTURA DIGITAL TRAZ PARA A SALA DE AULA

Elder Lacerda Queiroz[1]
Ketúcia Mirlene Duarte de Lima[2]

> "O capitalismo pode não ser apenas destrutivo, mas ele é essencialmente distrativo". Noam Chomsky.

O documentário "O dilema das redes", de Jeff Orlowski, aborda conflitos e interesses nos bastidores dessa sofisticada maquinaria tecnológica voltada para a coleta de dados de bilhões de perfis e geradora de vício em escala populacional. Além disso, o documentário revela como a psicologia do desejo de fama e reconhecimento por parte da comunidade em que vivemos e o desejo de basear nossa autoestima pela ideia, socialmente construída, de perfeição, torna-se objeto de exploração comercial dos grupos econômicos por trás das plataformas de rede social.

Essa psicologia do desejo de reconhecimento recebe, em ambientes de redes sociais, uma hiperestimulação. Essa busca de reconhecimento surge como base do desejo de conexão, a partir do qual pode-se

---

[1] 1 Elder Lacerda Queiroz é professor de Filosofia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É mestre em Filosofia Contemporânea, pela Universidade Federal do Ceará e doutorando em Estética na Hochschule für Grafik und Buchkunst, em Leipzig/Alemanha. Contato: elderla@hotmail.com

[2] Ketúcia Mirlene Duarte de Lima é professora na rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Norte. É mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Contato: kmduartedelima@hotmail.com.

compreender qual a natureza da vulnerabilidade psicológica dos "usuários" desse tipo de plataformas digitais de entretenimento e informação.

Interagindo com seus dispositivos de tela, centenas de vezes ao dia, milhões de pessoas, em todo mundo, "saem" em busca da sua dose diária de reconhecimento e aprovação social. Como resposta a essa demanda, as plataformas digitais criaram formas de recompensar as postagens de seus usuários, por meio de pequenos sinais de aprovação, o dedo polegar dando um sinal positivo, coraçõezinhos e permitindo que rápidos feedbacks sejam dados pelos contatos de cada um dentro de um universo de bilhões de perfis. São pequenos recursos tecnológicos, feitos, sob medida, para alavancar a sensação de autoestima e valor pessoal, que se torna possível por meio de uma espécie de pequena degustação da fama e de uma magra experiência de popularidade. Trata-se de uma "popularidade" instantânea, mas que já é suficiente para criar uma memória de ter sido objeto de aprovação, de ter despertado interesse e, o mais importante de tudo, a reminiscência da própria experiência de reconhecimento e notoriedade. Então, qual é o próximo passo? O que fazer depois para manter ou ampliar a popularidade? O que fazer para garantir que os outros continuem tendo uma percepção favorável? As respostas a essas perguntas podem até variar, mas todas as soluções pressupõem um elemento comum: o consumo de tempo, de mais tempo, de muito tempo diante da tela.

A sociedade atual é imersa no digital. Os sites mais acessados na web são -medidos pelo número de visitantes - os norte-americanos 1º- Google (92,5 bilhões de visitantes), 2º- YouTube (com 34,6 bilhões) e 3º-

Facebook (25,5 bilhões)[3]. Esse número somado nos dá uma escala astronômica de 152, 6 bilhões de acessos mensais. Além disso, mais de 53,6% da população mundial é usuária de redes sociais. Atrás apenas das Filipinas e da Colômbia, o Brasil é o 3º país do mundo com maior número de usuários de redes sociais. Esse número de usuários corresponde a mais de 70,3% de sua população. Ou seja: mais de 150 milhões de pessoas. As Filipinas são o país onde os usuários passam mais horas conectados. São cerca de 10:56 horas diárias gastas na telinha. Contudo, a média mundial também não é baixa. Ela fica em torno das 6:54horas[4]. E por que, em escala global, os usuários de internet dedicam tanto tempo a esses dispositivos de tela? Bem, Christoph Türcke explica que, telas são superfícies viciantes, precisamente, em função do conteúdo excitante que elas propagam. Os conteúdos, por mais diversos que sejam, têm a mesma base: o choque imagético (*Das Bildschock*[5]). A sensação provocada por imagens chamativas, excitantes, chocantes, sensacionais, produz uma resposta fisiológica. Mesmo uma única imagem sensacional, tomada isoladamente, é capaz de suscitar uma resposta fisiológica do corpo humano, que reage a cada golpe imagético, liberando uma dose ínfima de adrenalina, de dopamina ou mesmo uma combinação dessas duas *drogas* naturais. O problema é, na visão de Türcke, que o usuário de plataformas digitais não está exposto a uma ou apenas poucas doses de estímulos audiovisuais, mas a milhares de doses, o que produz uma resposta fisiológica nada inofensiva. Pelo contrário, tal exposição

---

[3] Disponível em: https://www.visualcapitalist.com/the-50-most-visited-websites-in-the-world/

[4] (Ver https://monitormercantil.com.br/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-usa-redes-sociais-no-mundo/).

[5] O tema do choque de imagem, do golpe ótico, já foi trabalhado por Walter Benjamin em sua "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica".

prolongada é, ao mesmo tempo, causa e sintoma do vício. Por isso, no mundo inteiro, as telas se tornaram o foco da humanidade.

A esse respeito, Türcke compreende que o sensório humano, sede da percepção e da sensação, tornou-se o eixo desse maquinário avançado de exploração. Obviamente, tal uso radical tem consequência em termos cognitivos. O déficit de atenção, por exemplo, sobretudo com jovens em idade escolar, acabou se tornando um fenômeno mundial. É significativo o fato de que, antes dos smartphones, a psiquiatria praticamente não se interessava pelo assunto, pois tal déficit cognitivo era completamente incomum, exceto em pessoas que passaram por situações traumáticas, como guerras etc. (Ver Türcke, 2012, 7-17). Gradativamente, os dispositivos imagéticos, quer dizer, as plataformas digitais, foram assumindo o controle dos processos de percepção[6]. Qual as consequências disso para os processos de formação, para o sistema de ensino, para o aprendizado, no âmbito de escola e academias? Se o déficit de atenção se tornou, como sugere C. Türcke, um padrão da percepção nas sociedades atuais, qual a sua relação com o problema da *Halbbildung*[7] (semicultura, semieducação, semiformação)?

Para examinar essa questão, primeiro faremos um breve apanhado conceitual e histórico sobre o conceito de *Bildung* (cultura, educação, formação humana), depois examinaremos a crítica, de Peter Sloterdijk,

---

[6] Para uma discussão aprofundada, sobre esse tema, ler a seção sobre o choque de imagem (Das Bildschock), no livro "Hyperaktiv: Kritik der Aufmerksamkeitsdefizit Kultur", nas páginas 25-30.

[7] O termo *Halbbildung* foi objeto de análise, por parte de T. Adorno. Significa uma formação superficial no que diz respeito às humanidades, à história, à arte, à filosofia, à literatura e à cultura, que resulta numa educação efetivamente não-crítica, e, portanto, meramente adaptativa. Adorno entendia que a *Halbbildung* não era apenas um estágio anterior a Bildung (cultura, educação), como a pré-compreensão é um estado anterior a compreensão, ou como pré-conceito pode ser apenas um estágio anterior ao conceito. Nada disso, a *Halbbildung* é a inimiga mortal da*Bildung,* assim como o negacionismo e o fundamentalismo são inimigos mortais das ciências e da filosofia. Essa temática será trabalhada de forma mais detida à frente.

ao humanismo - que estava vinculado a esse conceito de cultura, educação e formação humana -, para depois analisar o conceito de Halbbildung (semicultura, semiformação, semieducação, ou, literalmente: meia-cultura, meia-educação ou meia- formação).

1. *BILDUNG*: HUMANISMO COMO UMA PEDAGOGIA DE HORIZONTE UTÓPICO.

Como o conceito de *Halbbildung* (semiformação, semicultura, semieducação) pressupõe, logicamente, o conceito de *Bildung* (Formação, cultura, educação, cultivo de si mesmo), um breve esclarecimento se faz necessário. O conceito de *Bildung* surge na aurora dos tempos modernos, em um contexto de emancipação burguesa, de ruptura com a ordem aristocrática herdada do período medievo-tardio, de nascimento da ideia de emancipação política e do ideal de autoemancipação por meio da educação. Nesse contexto, a ideia de educação diz respeito à formação humana integral, não estando, portanto, inteiramente submetida aos fins do mundo do trabalho. Pelo contrário, a educação deve servir de meio para que o homem se envolva no seu processo de autodeterminação, visto que, diferente dos outros animais, o homem é o único capaz de instituir uma ordem dos fins, para além da determinação dos instintos e inclinações. Na condição de ser capaz de forjar a sua própria norma, ele é capaz de instituir uma ordem racional e moral, ao invés de se abandonar às suas tendências naturais inscritas nos instintos. Na medida em que ele não tem o seu fim traçado pela natureza, o *reino dos fins* é dependente unicamente do seu esforço de autodeterminação e autonomia (*Selbstgesetgebung)*. Nesse sentido, o homem é um fim em si mesmo. Mas esse fim só é alcançável através da mediação da cultura. Essa mediação, historicamente, não podia prescindir do ensino da

linguagem, da compreensão dos clássicos, da compreensão da arte, do conhecimento histórico e da reflexão filosófica (Ver Franz, 2007, 191-192).

Neste horizonte pedagógico, não estamos diante de um conceito de formação humana pensado a partir do aprendizado de conhecimentos técnicos específicos, mas de uma ideia de educação mais alargada e em direção ao humanismo. Outro aspecto importante dessa perspectiva pedagógica, é que ela é intrinsecamente dialógica. Dessa forma, com o intuito de institucionalização da formação humanista, surgem as primeiras universidades do velho continente Europeu, onde poderia se encontrar, por exemplo, professores de mística, como mestre Eckhart.

O humanismo, na leitura de Erich Fromm, não é apenas o precursor de todas as utopias modernas. Pelo contrário, ele é inseparável do conceito de *Bildung* (formação integral). O ideal da educação humanista parte de um pressuposto moral, o de que um certo nível de formação humana pode servir de base para a cristalização de boa qualidade moral. Fernando Pessoa sintetiza, de forma simples, esse espírito da educação humanista, quando escreve: “Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma." Em síntese, pode-se pensar a pedagogia iluminista/humanista como uma concepção de educação dentro de um horizonte de utopia – algo que a *Paidéia* grega também foi - ao passo que a educação produtivista, baseada em um individualismo concorrencial de feição empresarial, pressupõe uma concepção de educação sem utopia. Ou seja: a transmissão intergeracional de conhecimento se faz sob uma engenharia educacional que, cuidadosamente, retira do ensino a dimensão social e utópica. Levado ao extremo e à caricatura, esse tipo

de semiformação pode conduzir a algo próximo àquela sociedade descrita na distopia de Ray Bradburry[8].

2. HUMANISMO E ANTROPOTÉCNICA.

O humanismo é uma antropotécnica, ou seja, uma técnica de melhoramento e aperfeiçoamento do homem. Essa é a leitura de Peter Sloterdijk acerca dessa tradição que remonta a Pico della Mirandola. No entanto, historicamente, essa antropotécnica não explorou apenas a capacidade de melhoramento do homem, mas também a sua passividade e possibilidade de se deixar domesticar. Pois, essa técnica inerente à pedagogia humanista é igualmente um meio de domesticação, no sentido de que educar – e civilizar – é conseguir causar atrofia naquilo que existe de bestial no homem, de forma a impedir o seu desenvolvimento. O ato pedagógico é similar a uma técnica cibernética de programação, de recodificação e de controle. A ideia de recodificação cibernética parece estranha, mas o conceito é muito preciso, quando, por cibernética, entende-se o controle de comunicação e de interação comunicacional por meio de um sistema fechado e finito de linguagem de sinais. É por ser um animal de linguagem, que o homem é aperfeiçoável. Seu melhoramento é pensado, por Sloterdijk, a partir de referências a conceitos

[8] "Todo homem capaz de desmontar um telão de TV e de montá-lo novamente, e a maioria consegue, hoje em dia estar mais feliz do que qualquer homem que tenta usar régua de cálculo, medir e comparar o universo, que simplesmente não será medido ou comparado sem que o homem se sinta bestial e solitário. Eu sei porque já tentei. Para o inferno com isso! Portanto, que venham seus clubes e festas, seus acrobatas e mágicos, seus heróis, carros a jato, montogiroplanos, seu sexo e heroína, tudo o que tenha a ver com reflexo condicionado. Se a peça for ruim, se o filme não disser nada, estimulem-me como o teremim, com muito barulho. Pensarei que estou reagindo à peça, quando se trata apenas de uma reação tátil à vibração. Mas não me importo. Tudo o que peço é um passatempo sólido" (Bradbury, 2012, 17).

do âmbito da cibernética, como programação, reprogramação, codificação etc.

3. O HUMANISMO, A ANTROPOTÉCNICA E O RISCO DA EUGENIA.

O problema da antropotécnica, em uma sociedade que tem à disposição a engenharia genética e as avançadas ciências biotecnológicas, é o risco de a sociedade embarcar na fantasia do melhoramento individual e coletivo, nos moldes da eugenia nazista. Esse aspecto do livro de Sloterdijk rendeu uma conhecida polêmica com Jürgen Habermas, que se motivou a escrever um livro-resposta a esta tese. A cisão entre esses dois filósofos que publicaram, durante mais de uma década, a maior parte de suas obras com a mesma editora, a *Suhrkamp*, deu origem ao livro "O Futuro da natureza humana", de Habermas.

E porque, afinal, a questão do melhoramento humano poderia se tornar um pesadelo social? Nos nossos dias, a obsessão pela bela aparência, características da civilização facial (Ver Macho, 2011, 263-268), movimenta e é movimentada pela indústria do melhoramento estético, por meio de cosméticos, procedimentos cirúrgicos, terapias em Spas etc. Imagine-se, então, que a indústria de autoaperfeiçoamento estético - que não deixa de ser uma indústria da fantasia, que promete uma felicidade pré-fabricada - pudesse oferecer não só beleza ao alcance de todos, mas também inteligência. Imagine-se ainda que essa indústria de melhoramento físico e intelectual - não está mais se falando aqui em cosmética, mas em engenharia genética -, através da biotecnologia, fosse capaz de fornecer um cardápio de opções, um menu de características de aperfeiçoamento físico e intelectual realizável por meio de fertilização artificial (Sloterdik, 1999, 44-49), de forma que, enquanto

espécie, sairíamos da condição de *homo sapiens* e passaríamos a ser uma espécie auto-demiúrgica, uma espécie de Homo Deus, mas é aí que reside a ambiguidade que, aparentemente, é inerente ao uso de toda tecnologia avançada. Ou seja: os mesmos processos de automação que poderiam emancipar a humanidade do trabalho residual e liberá-la para o ócio criativo, acabaram agravando a crise da sociedade do trabalho, a diminuição da renda média dos trabalhadores, o desemprego estrutural e o pauperismo em escala populacional.

4. A IDEIA DA ERA PÓS-LITERÁRIA E A QUESTÃO DO PÓS-HUMANISMO

A tradição filosófica, em particular aquela ligada a Heidegger e a Hermêutica- filosófica, de Hans-Georg Gadamer, entendeu que o homem é um animal que não pisa apenas num mundo físico, mas é um ser que constrói "moradias" linguísticas e habita essas moradas. Então, por ser um animal dotado de linguagem de sinais, ele é passível de melhoramento. Por isso, o humanismo, enquanto ideal de formação humana, dentro de um horizonte utópico, surgiu numa época em que o livro não tinha um lugar marginal na cultura.

A era do humanismo, para Sloterdijk, nasceu sob o modelo de uma sociedade literária, onde a escrita teria, segundo esse autor, uma dimensão erótica. Essa associação entre o humanismo e o erotismo, parte da ideia de que *livros são cartas* capazes de engendrar o amor tanto aos autores e às tradições que eles representam, quanto a "vida desconhecida, longínqua e ainda por vir" (Sloterdijk, 1999, 9)[9]. Ou seja, a relação entre o emissor das cartas, o autor, e seus leitores é pensada como uma relação capaz de engendrar amigos potenciais, amigos leitores, amigos

[9] "Zum unbekannten, fernen, kommenden Leben" (Sloterdijk, 1991, 9).

desconhecidos, amigos póstumos, que, graças à dimensão erótica do texto, são seduzidos por esse "*actio in distans*", ou seja, pela magia implícita à escrita. Magia, pois um ato, engendrado por meio de palavras e que tem o poder de agir ao longe, é, por definição, um ato de magia. Por isso, textos são capazes de engendrar a paixão ao longínquo, ao desconhecido, ao vindouro, ao ainda não manifesto, ou seja, à *utopia*.

Sloterdijk, destaca que, não apenas o ato da escrita, mas, igualmente, o ato da leitura, para o velho mundo e, até mesmo, na véspera da modernidade, do nascedouro dos Estados- nação, denota a participação de "uma *elite* envolta em mistérios" e, nessa perspectiva, até mesmo o conhecimento da gramática já chegou até a equivaler à feitiçaria. Daí, Sloterdijk lembrar que a palavra *glamour*, no inglês medieval, derivou da palavra *grammar,* que originalmente tinha um sentido de conhecimento oculto. (Sloterdijk, 1999, 10-11). Ou seja, leitores e escritores são similares aos xamãs, no que diz respeito a sua capacidade de obter insights, visões fantásticas de mundos e realidades que não estão à disposição, nem estão presentes aos demais. Ou seja, os primeiros "humanistas (humanizados) são não mais do que uma seita dos alfabetizados, e como em muita outras seitas, nesta também se encontram os mesmos objetivos universalistas e expansionistas[10]".

Em seu livreto "Regras para o parque humano", Sloterdijk analisa a resposta de Heidegger a Jean Baufrey, que levantou a questão se o humanismo devia ser salvo e como poderia ser salvo. Sloterdijk atualizou essas perguntas, à luz das possibilidades abertas pelo avanço da biotecnologia, da engenharia genética e das transformações da cultura

[10] "Die Humanisierten sind zunächst, nicht mehr als die Sekten der Alphabetisierten, und wie in vielen anderen Sekten treten auch in dieser expansionistische und universalistische Projekte an der Tag". (Sloterdijk, 1991, 11)

universal em direção ao autoaperfeiçoamento, físico, intelectual ou mesmo apenas estético. Na visão deste autor, o humanismo clássico é uma tentativa de programação do ser humano, uma vez que nele há uma escolha de textos e autores que são selecionados para servir de meio e *conteúdo* do processo educativo. Sloterdijk aponta um detalhe que, até então, havia passado despercebido aos críticos dessa tradição, a saber: se há uma seleção de autores e textos, há os selecionadores. Da mesma maneira, se há programação, há os programadores. E aí surge, para Sloterdijk, a analogia entre o humanismo e o zoológico, pois ambos são meios de domesticação. Em um zoológico, existem os sujeitos que tomam as decisões e estabelecem as regras, mas, no caso humano, a metáfora do *Zoo* se traduz em: *alguns* humanos se encarregam da programação de outros humanos. Da mesma forma, se há domesticação, há os domesticadores. Além do aspecto de domesticação, há no humanismo, portanto, o problema do elitismo. Mas, Sloterdijk, vai mais longe do que isso. Ele associa o humanismo a uma era literária, um período histórico da criação do Estado Nação, marcado pela influência do livro. O que seria do idioma padrão alemão, do *Hochdeutsch*, o idioma oficial dos países de influência germânica, se não tivesse existido a tradução da Bíblia, de Lutero? Da mesma forma, seria provável que a Itália não tivesse nascido, se não fosse a Divina Comédia, de Dante Alighieri etc. Ou seja, Sloterdijk, inversamente, associa o momento histórico atual a uma era pós-literária, pois agora o livro ocupa um papel não mais do que marginal. Na verdade, para Sloterdijk, na sociedade atual, o livro se tornou apenas um mero *arquivo*. Ou seja, perdeu a sua vitalidade e a sua influência na cultura se tornou ou nula ou insignificante. Não se faz necessário destacar que, para este autor, o pós-humanismo corresponde ao *ethos* de uma era pós-literária. Ele é sua consequência ética e política.

5. HERDER: UM PRECURSOR DO HUMANISMO.

Em Herder, o humanismo parte de um pressuposto ontológico, que corresponde à ideia de que há um desequilíbrio original entre natureza e razão. Em virtude desse "fato", origina-se a ideia de que a *Bildung* é a saída para este estado de desequilíbrio natural. Esse conceito de Herder sofreu dois desdobramentos históricos importantes. No primeiro desdobramento, a ideia de *Bildung* é entendida sob a perspectiva individual, sob a educação individual, no segundo, a *Bildung* se orienta pelo conceito de *Humanität* (humanidade). Ao conceito de *Humanität* se associará a ideia de zelo pela sociedade, pela comunidade, pelo social. Herder será, por isso, o fundador da *Aufklärungspädagogik* (Pedagogia iluminista/humanista), que será levada a cabo por Schiller e Humboldt (Ver Franz (HG.) 2007, 191-192).[11]

Nessa perspectiva, uma educação humanista abrangente é priorizada, no lugar de uma educação de tipo funcional, profissionalizante e meramente voltada aos negócios. Mais tarde, com Albert Schweitzer, o humanismo teria mais um desdobramento. Para Schweitzer, o objetivo da formação humanista seria introduzir *verdadeiramente* a ética cristã no mundo. Essa concepção entendia que *só assim* seria possível se desenvolver uma ordem social humana. (Ver Franz (HG.) 2007, 191-192)[12]

---

[11] Franz, Albert (HG.) et Al. Lexikon: philosophiescher Grundbegriffe der Theologie (Herder Lexikon). Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder. 2007, P-191-192)

[12] Franz, Albert (HG.) et Al. Lexikon: philosophiescher Grundbegriffe der Theologie (Herder Lexikon). Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder. 2007, P-191-192)

6. *HALBBILIDUNG* (SEMIEDUCAÇÃO, SEMICULTURA, SEMIFORMAÇÃO)

Por que a sociedade cria demanda para a formação superficial e para a semicultura? A partir da leitura de E. Fromm, é possível lançar luz sobre essa questão. Segundo este autor, por um lado, há uma demanda por distinção social a partir do consumo de bens culturais e, por outro, o atual sistema de ensino exige do aluno a "posse" de uma certa *quantidade* de "bens culturais" (*Kulturbesitz*) e de pequenos pacotes de saberes de luxo (*Luxuswissen)*, que, às vezes, servem de elemento de diferenciação em exames, entrevistas de emprego, em concursos ou em roda de conversas entre colegas de trabalho.

> Nosso sistema de ensino geralmente se esforça para equipar o seu público com conhecimento, correspondendo a uma espécie de propriedade ou como indicativo prestígio social, coisas que o aluno provavelmente possa utilizar no futuro. O conhecimento mínimo que você obtém é a quantidade de informações que você precisa para funcionar em seu trabalho. Em acréscimo, todos recebem ainda um pacote maior ou menor de >> Conhecimento de luxo << para elevar sua autoestima, seu senso de valor próprio, correspondente ao seu provável prestígio social vindouro. As escolas são as fábricas em que esses pacotes de conhecimento são produzidos, na medida que elas põem pessoas comuns em contato com esses pacotes pré-fabricados. Muitas universidades sabem perfeitamente como nutrir essa ilusão[13].

[13] "Unser Bildungssystem ist im Allgemeinen bemüht, Menschen mit Wissen als Besitz auszustatten, entsprechend etwa dem Eigentum oder dem sozialen Prestige, über das sie vermutlich im späteren Leben verfügen werden. Das Minimalwissen, das sie erhalten, ist die Informationsmenge, die sie brauchen, um in ihrer Arbeit zu funktionieren. Zusätzlich erhält jeder noch ein grösseres oder kleineres Paket

>>Luxuswissen<< zur Hebung, seines Selbstwertgefühls und entsprechend seinem voraussichtlichen sozialen Prestige. Die Schulen sind die Fabriken, in denen diese Wissenspakete produziert werden, wenn sie auch gewöhnlichen Geistes in Berührung zu bringen. Viele *Colleges* verstehen es prächtig, diese Illusion zu nähren". (In Fromm, Erich. Haben oder Sein. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, (Jubiläumsedition) 2011, p 59).

Como mostra esse trecho, citado a partir de Ter ou Ser, a semiformação é um produto do sistema de ensino de uma sociedade reificada[14]. É sua extensão no âmbito pedagógico e uma das condições responsáveis de sua reprodutibilidade.

Outro aspecto relevante da *Halbbildung* é seu caráter autoritário, pois há um traço inevitável nessa forma de "educação", que assume a forma de imperativo inerente a essa abordagem pedagógica. Nela, há um implícito "Tu deves" aprender memorizar e acumular informações, acerca das quais tu não tens, de facto, muito ou nenhum interesse. Outro traço proeminente da *Halbbildung* é a sua plena compatibilidade com a educação tecnicista. Não é à toa que muitos nazistas, assim como inúmeros bolcheviques, ambos produtos legítimos da civilização burguesa, eram, na visão de Detlev Claussen, completos maníacos da técnica. Ele chama a atenção para um postulado de Adorno, segundo o qual a burguesia teria sido responsável por libertar os homens de sua dependência da natureza, mas esse processo acabou liberando forças que terminaram levando à autodestruição da própria ordem burguesa, quer seja no âmbito do fascismo, quer seja no socialismo. (Ver Klausen, 1994, 8-12).

7. *HALBBILDUNG* E INDÚSTRIA CULTURAL.

No contexto da *Halbbildung*, o vácuo cultural deixado pela formação tecnicista predispõe à semieducação e, em função dela, à maior necessidade de suplementos culturais. É típico de uma dieta pobre, em

[14] A temática da *reificação* (*Verdinglichung*) é recorrente nos escritos de Fromm. O termo é aqui empregado no sentido de desumanização das relações humanas. As coisas se humanizam, na medida que as relações humanas se coisificam. Por exemplo, a força de trabalho humano, a capacidade de cada indivíduo de realizar um determinado trabalho recebe um preço e um rótulo, criando uma hierarquia e uma divisão entre os homens, similar a hierarquia e divisão das mercadorias nas prateleiras dos supermercados. Isso é apenas um exemplo de como a racionalidade econômica, com sua lógica do valor de troca perpassa, penetra e configura toda dinâmica das relações sociais.

termos nutricionais, tentar compensar a carência nutricional não apenas diminuindo os intervalos entre uma refeição e outra, mas também aumentando a quantidade ingerida. Quem come mal, em termos nutricionais, logo terá fome. Pode-se pensar que o mesmo fenômeno se dá no plano da cultura. Quanto menor a consistência, maior a quantidade, quanto maior a necessidade de próteses de sentido. Afinal, o que seria o indivíduo moderno sem as suas próteses e seus suplementos, sem os óculos, sem amálgamas dentárias, sem os cosméticos, sem os suplementos hormonais, sem as próteses de titânio intraósseas, mas também sem as próteses de sentido embutidas nos bens culturais estandardizados da indústria cultural? Aliás, essas próteses de sentido são fundamentais, uma vez que funcionam como suplementos culturais que tanto produzem a sensação de saciedade e segurança, quanto podem servir como filtros a partir dos quais a realidade pode ser construída e percebida.

8. CHRISTOPHER LASCH: A ESCOLARIZAÇÃO TECNICISTA E A ORIGEM DO NOVO ANALFABETISMO[15].

Lasch percebe que, em torno do ano de 1979, no contexto no qual ele escreveu a “Cultura do narcisismo”, as sociedades industriais avançadas requerem, como trabalhador, a população estupidificada e resignada, para realizar trabalhos triviais e rotinizados. Para esse propósito, os indivíduos da classe trabalhadora não precisavam ser educados para realizar um feito heroico ou alguma façanha intelectual de maior complexidade e relevância. Para suportar esse tipo de trabalho banal, exaustivo e residual, muitos operários procuraram compensar

[15] Em inglês, o termo usado por Lasch é *illiteracy*, que pode significar tanto analfabetismo quanto “iletramento”.

longas horas de atividade entediante e de baixo significado, tentando encontrar satisfação no tempo fora do trabalho, no horário do lazer (Ver Lasch, 1991, 126-127). Abre-se, então, um espaço para o surgimento de uma gigantesca economia de tempo livre.

Lasch identifica a então emergente cultura de lazer à cultura de tipo narcisista. Essa é, segundo este autor, caracterizada pela perda do sentido da continuidade histórica, que reflete em uma cultura hedonista voltada para a fruição do tempo presente, marcada pelo desejo de viver para si e para o agora.

A cultura narcisista se diferencia das culturas de base religiosa, no sentido de não almejar ou não se preocupar com um futuro melhor, do ponto de vista da vida comum. Diferentemente das culturas religiosas, que são marcadas tanto pelo desejo de preservação da autoridade da tradição, quanto pela preocupação com o futuro da coletividade, na cultura narcisista, apenas o indivíduo conta (Ver Lasch, 1991, 3-27). A percepção de Lasch, segundo a qual vivemos imersos nesse tipo de cultura, é construída por indução. A partir da observação da conduta dessa massa de trabalhadores, no seu horário de lazer, ele consegue demarcar novos padrões comportamentais na vida cotidiana. Por exemplo, o crescente interesse por boxe ou lutas marciais, manifesto, por exemplo, no sucesso de um programa de ampla audiência mundial, como é o caso do "*ultimate fighting*", é forte sintoma da mentalidade individualista neoliberal e narcisista. Trata-se de jogos nos quais se ganha sozinho, ou se perde sozinho e, mais do que um simples jogo de subjugação, é também um duelar pelo direito de humilhar o outro, com base no uso da força.

Bem, esse é o plano de fundo de sua obra "A cultura do narcisismo", na qual se encontram as teses de Lasch sobre a nova escola e as novas formas de analfabetismo.

9. A TESE DA DETERIORAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E DO SURGIMENTO DE UM NOVO ANALFABETISMO.

Para Lasch, há uma ligação entre a deterioração do sistema educacional e o estabelecimento da hegemonia da estupidez. De acordo com o autor, a educação de massas, cujo propósito era democratizar a alta cultura, restrita às classes privilegiadas, acabou por imbecilizar a própria classe privilegiada. Lasch percebe algo que parece paradoxal nas sociedades modernas, a saber: que as sociedades modernas produziram taxas incríveis de alfabetização, mas isso não impediu que *proliferasse* concomitantemente, novas formas de analfabetismo. Um traço comum entre as novas formas de analfabetismo (*illiteracy*) é a dificuldade de

> usar a língua com facilidade e precisão, de rememorar os fatos básicos da história de seus países, de fazer deduções lógicas, de compreender qualquer um dos textos mais rudimentares da história da língua escrita ou mesmo apreender seus direitos constitucionais. A conversão da tradição popular de autoconfiança em conhecimento esotérico, administrado por especialistas, encoraja a crença de que ter competência ordinária em quase todos os campos, mesmo na arte de governo de si, jaz além do alcance do leigo. Os *standards* do ensino declinam e as vítimas do ensino estéril compartilham a opinião negativa dos professores acerca da capacidade dos alunos, e os professores reclamam que os estudantes são não-ensináveis (Lasch, 1991, 128)[16].

---

[16] "People increasingly find themselves unable to use language with ease and precision, to recall the basic facts of their country's history, to make logical deductions, to understand any but the most rudimentary written texts, or even grasp their constitutional rights. The conversion of popular traditions of self-government, lies beyond reach of the layman. Standards of teaching decline, the victims of poor teaching profession complain of unteachable students". Lasch, Christopher. Culture of Narcissism. American Life in an age of diminishing expectations. New York, N.Y.: Norton & Company Ltd. 1991, P. 128.

Ou seja: o conceito de Lasch acerca do que é o analfabetismo[17] parte de um certo pessimismo cultural, à lá O. Spengler, tendo a ver com constatação subjetiva de que a sociedade que democratizou o direito universal à alfabetização é a que, concomitantemente a isso, testemunhou o declínio das habilidades intelectuais básicas. Lasch observava esse declínio em dados obtidos em testes de aptidão com os alunos mais experientes do ensino médio, durante 10 anos, em escolas públicas, dos Estados Unidos da América. Ao longo desses 10 anos, a pontuação média na avaliação da área de linguagem (Verbal) recuou de 467 sores para 429. Já nas áreas de matemática, esses escores caíram de 497 para 470. (Ver Lasch, 1992, 128). Em resposta a esse declínio, as novas gerações passaram a usar livros-textos muito mais facilitados. No ano em que Lasch levantou esses dados, entre 40 e 60% dos alunos da UCLA (Universidade da Califórnia) recorreram a cursos de reforço do idioma inglês. Lasch enumera diversos outros exemplos, que reforçam sua tese de declínio cultural, a partir da criação do ensino universal. Sua conclusão, que, dada suas premissas, não podia ser diferente, é a de que o sistema de educação pública, nos EUA, não produziu uma comunidade autogovernada, mas, pelo contrário, propagou uma coletividade em estado de entorpecimento intelectual (Ver Lasch, 1991, 129-130).

Para Lasch, o moderno sistema de ensino surgiu para atingir os seguintes objetivos: 1 criar uma força de trabalho eficiente; 2 proporcionar ao Estado Moderno cidadãos esclarecidos. Esse autor recorda que, no século XIX, a modernização do sistema de ensino acompanhou a expansão do Sufrágio, paralelo a um amplo processo de laicização e consolidação de instituições republicanas. Além disso, o autor acredita que esse sistema

[17] Para Lasch, analfabetismo é muito mais do que a mera incapacidade de reconhecer letras, silabas e palavras.

de ensino corroborou decisivamente para que ocorressem as revoluções democráticas americanas. Uma das razões disso pode ser atribuída ao fato desse sistema ter possibilitado o surgimento de uma forma de cidadania baseada no princípio de igualdade perante a lei. (Ver Lasch, 1991, 130). Pode-se inferir, da leitura de Lasch, que as primeiras teorias da cidadania trabalhavam com um *tipo ideal*, um cidadão modelo. Presume-se que como este era um indivíduo bem instruído na esfera de seus direitos, ele tinha consciência das tentativas de violação por parte do Estado ou de pessoas e graças a sua boa educação, ele seria capaz de ter maior imunidade contra-argumentações falaciosas ou de apelo à autoridade, além de ficar mais facilmente em alerta contra falsificações intelectuais ou morais. Em acréscimo, ele teria certa sabedoria mundana necessária para identificar motivações tácitas e ainda teria igualmente maior compreensão dos princípios do pensar crítico, assim como possuiria habilidade suficiente no uso da linguagem, o que lhe possibilitaria a detecção, à distância, de fraude intelectual, sob as suas mais diversas e possíveis roupagens (Ver Lasch, 1991, 130). Para completar essa caracterização, Lasch recorre a descrição de Veblem acerca das “primeiras e extintas” (Lasch, 1991, 133) levas de cidadãos das tradições democráticas do início da era industrial. Tratava-se de cidadãos com

> hábitos mentais “iconoclásticos”, ceticismo, uma atitude crítica em relação a autoridade e a tradição, um olhar ‘materialista’ e científico, e desenvolvimento do instinto de trabalho além de qualquer coisa imaginável em formas anteriores de sociedade” (Lasch, 1991, 133-134)[18].

[18] “‘Iconoclastic habits’ of mind – skepticism, a critical attitude toward authority and tradition, a ‘materialistic’ and scientific outlook, and development of the ‘instinct of workmanship’ beyond anything possible in earlier forms of society” (Lasch, 1991, 133-134).

Para Lasch, esse tipo ideal de cidadão republicano remonta à política educacional de Thomas Jefferson, entre as últimas décadas do século XVIII e as primeiras décadas do século

XIX. Esse ideal visava colher os benefícios da difusão ampla do conhecimento entre as massas. Segundo Lasch, Jefferson, um expoente da teoria republicana do sistema escolar moderno, acreditava que, para se criar o cidadão exemplar, seria necessário construir um novo sistema educacional (Ver Lasch, 1991, 130). Esse tipo ideal, o cidadão que Jefferson desejava ver nascer, seria provido de "conhecimento útil, especialmente de história antiga e moderna[19]" (Lasch, 1991, 131). Ele deveria ser capaz de julgar as "ações e perfis dos homens, de conhecer suas ambições por baixo de todo o tipo de disfarce que elas pudessem assumir; e as conhecendo, ser capaz de derrotar seus pontos de vista[20]" (Lasch, 1991, 131). Para Lasch, um pressuposto histórico fica subentendido nessa visão educacional republicana, a saber, a existência de "uma nação de pequenos produtores e uma distribuição relativamente igualitária de riquezas[21]" (Lasch, 1991, 130).

A teoria republicana trata a democratização da escolarização como uma espécie de conquista da mente humana. A esse respeito, Lasch cita os estudos de Michael Chevalier sobre a sociedade norte-americana. Neles, Chevalier associava o processo de escolarização em massa a uma espécie de *inicialização* capaz de fazer com que as massas superassem o atoleiro supersticioso, presente no imaginário social que fazia uma enorme mistura de "parábolas bíblicas com as lendas de superstição

[19] "Useful knowledge, especially ancient and modern history." (Lasch, 1991, 131).

[20] "the actions and designs of men, to know ambition under every disguise it may assume; and knowing it, to defeat its views" (Lasch, 1991, 131).

[21] "A nation of small property holders and fairly equal distribution of wealth" (Lasch, 1991, 130).

grosseira[22]" (Lasch, 1991, 131). Dessa forma, a escolarização seria um meio de difusão da cultura moderna.

A partir daí, infere-se que a escolarização compulsória em larga escala foi, na visão de Chevalier, uma conquista capaz de imunizar as massas contra a superstição e de introduzi-las no caminho das grandes descobertas espirituais e científicas. Fica claro o quanto Chevalier é um filho da *Aufklärung*, marcado por uma fé otimista na ideia de progresso social, alcançável por meio de um sistema de ensino fechado, centralizado, compulsório, regular e de em ampla escala, que serve simultaneamente como como meio não só de controle social, mas também de esclarecimento das massas. Merece destaque, a ideia de paridade entre o *bom cidadão* e o bom trabalhador industrial. Eles teriam muito em comum, pelo menos sob a perspectiva da teoria educacional republicana. Mas, a característica mais protuberante, nesse sentido, é a que ambos deveriam possuir "*disciplina industrial* no sentido mais amplo do termo" (Ver Lasch, 1991, 133[23]). Tal disciplina visaria a um acondicionamento, cujo objetivo maior consistiria na subordinação dos fins do homem às leis e aos fins da indústria. Ou seja: diferentemente da educação clássica, aqui o homem não é visto como um fim em si mesmo, mas um meio para se alcançar ganhos em termos de produtividade.

Uma segunda e "mais cruel" – nas palavras de Lasch - forma de educação industrial se daria na virada do século de XIX, sob o slogan patriótico "*Americanization*" e sob o lema da eficiência, que se tornará dominante na educação pública norte americana, e que se traduziria na primazia em desenvolver habilidades manuais, no lugar do exercício

[22] "Biblical parables with the legends of gross superstition" (Lasch, 1991, 131).

[23] "Industrial discipline in the broadest sense of the term" (Lasch, 1991, 133).

para a reflexão mirando no desenvolvimento intelectual. Com esse propósito, foi ofertado intenso treinamento manual para as classes economicamente inferiores, com vista ao recrutamento industrial. Ou seja, tratava-se, segundo Lasch, de uma adaptação da proposta de educação universal às particularidades das classes sociais e às suas respectivas expectativas. Nessa fase, o recurso aos testes vocacionais, à introdução de tópicos relativos à indústria e ao comércio, assim como às técnicas industriais e comerciais, norteava as políticas públicas para o sistema de ensino (Ver Lasch, 1991, 130-139). Esse modelo de educação fabril era, nas palavras de Lasch, "uma alavanca de autoaperfeiçoamento coletivo[24]" (Lasch, 1991, 135). O lema dessa educação, conjecturado sob a influência da classe empresarial, era: "primeiro a utilidade, depois a cultura[25]" (Ver Lasch, 1991, 134). De acordo com o autor, esse encaminhamento educacional se valia de uma premissa alegada pela classe empresarial: a de que 70% dos alunos do ensino fundamental nunca chegam ao ensino superior. Nesse sentido, uma forma de torná-los úteis é treiná-los e discipliná-los para atividades industriais manuais. Então, a ideia é pôr ênfase à eficiência industrial, naquele lugar onde antes estava a cultura, além de substituir os assuntos acadêmicos por assuntos e técnicas necessárias à atividade industrial e comercial. Para Lasch, esse período "progressista" de amplo surgimento de escolas foi "o maior agente de recrutamento, seleção e certificação[26]" (Lasch, 1991, 135) de mão de obra fabril assegurada. A escola foi, no sentido de sua vocação, estrutura e propósito, responsável por preparar,

[24] "A lever of collective selfadvancement" (Lasch, 1991, 135).

[25] "Utilitarian first, and cultural afterward" (Lasch, 1991, 134).

[26] "Major agency of industrial recruitment, selection, and certification" (Lasch, 1991, 135).

para o mercado de trabalho, indivíduos, vocacionalmente treinados e dotados de disciplina industrial (Ver Lasch, 1991, 135).

Lasch observa que, na altura da guerra da Coreia, ocorreu uma reforma no sistema educacional norte-americano, com o intuito de recrutamento de uma elite técnica e científica. Isso se deu quando alguns críticos do então modelo educacional alegavam que esse sistema havia fracassado, sobretudo por não ter conseguido formar um número aceitável de cientistas e técnicos de alto nível. Então, o ter falhado no fornecimento de um número satisfatório de capital humano para o complexo industrial-militar estadunidense, foi, segundo críticos como Vannevar Bush, James B. Conant, dentre outros, culpa do fracasso do modelo educacional então vigente (Ver Lasch, 1991, 139). Nessa altura, os norte-americanos estavam no auge da paranoia da guerra fria e percebiam o quanto estavam atrás da União Soviética, em desenvolvimento bélico. Por isso, seria necessário criar um sistema educacional capaz de produzir um excedente de capital humano de ponta nas áreas de ciências e tecnologias. Nesse contexto, o recrutamento militar obrigatório, acabou cuidando de garantir ocupação para um amplo contingente de homens, oferecendo carreira para as classes desfavorecidas. Já a classe média, que não via vantagens econômicas na carreira militar, assegurou que se desse um *boom* na demanda por educação universitária. (Ver Lasch, 1991, 140). Daí, por volta dos anos 70, deu-se uma reforma no sistema de ensino, visando obter melhor rastreamento e identificação de alunos com alto potencial cognitivo, sobretudo nas áreas de matemática e ciências. Não obstante, Lasch notifica que as novas técnicas de ensino, usadas na disciplina de matemática foram aplicadas no ensino de ciências sociais e humanidades, mas o emprego dessas técnicas resultou, segundo o autor, em "alunos deficientes em conhecimento factual e

intolerantes para com saberes que não contribuíssem diretamente para claro ganho de "criatividade"[27]. (Ver Lasch, 1991, 140)

Outro problema das novas abordagens (*approaches)* educacionais implantadas na década de 70 diz respeito às perspectivas "não autoritárias" e "esclarecidas". Para Lasch, elas tinham um pressuposto não muito favorável ao amadurecimento dos alunos, a saber: o desígnio de tornar o tempo dos alunos na escola indolor ou, ao menos, menos doloroso. Na prática, segundo Lasch, isso resultou em tratá-los como se fossem incapazes de fazer esforços sérios. Em termos concretos, essa visão pedagógica se traduziu na criação de preceitos não escritos, como, por exemplo, o de que "todo mundo passa" e "deve passar" (Ver Lasch, 1991, 140). Ou seja, o *mote* "é proibido reter discentes", é avaliado, por Lasch, como um claro empecilho ao amadurecimento intelectual do alunado. Este autor percebe que, por trás dos rótulos ideológicos de orientação "progressista", essas abordagens tiveram efeitos desmoralizantes, além de terem implicado na erosão dos padrões educacionais e no retiro da disciplina intelectual. Isto podia ser concretamente percebido, a partir do abandono do estudo de línguas estrangeiras, da extinção de disciplinas intelectuais e da abdicação do estudo de História. Os resultados de tais *approaches* foram, na perspectiva do autor em questão, a produção de um "efeito desastroso na mentalidade dos alunos[28]" (ver Lasch, 1991, 140-142).

---

[27] "Students deficient in factual knowledge and intolerant of instruction that did not address their need for "creativity"" (Lasch, 1991, 140).

[28] "Disastrous effect on the student's minds" (Lasch, 1991, 140).

11 HALBBILDUNG E CONCENTRAÇÃO DISTRAÍDA/DISTRAÇÃO CONCENTRADA.

Christoph Türcke é o autor de uma filosofia da sensação, na qual ele investiga e analisa o destino da sensibilidade no capitalismo de alta-tecnologia. O autor parte da ideia de que os sentidos humanos têm horror ao vazio, *horror vacui.* Por isso, eles têm fome de sensação. No contexto de seu surgimento, por exemplo, quando a imprensa lançava informação na esfera pública, era porque havia algo importante a comunicar. Então, valia a fórmula: comunicado, porque é importante. Por outro lado, na medida em que a imprensa vai se profissionalizando e vão surgindo os primeiros jornais, que precisam produzir notícias em frequência diária e necessitam preencher o mesmo exato número de páginas todos os dias, a fórmula muda. Agora o *mote* de sua ação, é: *importante, porque comunicado*. Além disso, uma pressão concorrencial vai se estabelecendo, na medida em que vários órgãos de imprensa vão disputar, diariamente, a atenção do público. Então, essa esfera de produção de notícias, é uma esfera de alta pressão, pois conta com a pressão natural do tempo para se publicar o jornal, tem a pressão da seleção da notícia, que deve seguir um critério que se sobrepõe aos demais, que consiste na capacidade de causar sensação e produzir excitação. Ou seja: o que não causa sensação, o que não provoca atenção, é um natimorto em termos sociais e, portanto, não vai, certamente, vencer a concorrência. Türcke parte da máxima de G. Berkeley, segundo a qual "Ser é ser percebido" (*Esse est percipi*). Quem não é percebido tem a sensação de que não é. Se você não tem um *e- mail* ou um celular, mesmo que goze de boa saúde, está semimorto, em termos sociais (Ver Türcke, 2002, 38). Ou seja, a sensação se converte no paradigma da comunicação, no

capitalismo de alta tecnologia. Quem não produz sensação, quem não chama a atenção, levanta a suspeita de não ter competência comunicativa. Deste modo, aos poucos, o sensório humano vai se tornando o novo eixo da exploração capitalista – uma exploração um tanto mais sofisticada, pois precisa não mais do que um par de pupilas e de uma parte do corpo humano, que praticamente não tem peso, a ponta dos polegares.

Aos poucos essa sociedade, que emite informação de forma nervosa e que consome estímulo audiovisual de forma viciada, vai se tornando uma massa de excitação. Na base do vício, o golpe ótico, "*Das Bildschock*" é o elemento central dessa nova forma de sociabilidade, na qual a imagem ganhou relevância e centralidade econômica (Ver Türcke, 2002, 177-187). Na dimensão econômica dessa sociedade de excitação imagética, o primeiro dado relevante, é o de que o sensório humano se tornou o novo eixo da exploração capitalista. Um dos resíduos mais nítidos dessa exploração sensorial é a regressão da capacidade de atenção sustentada, de concentração demorada. Aos poucos, por exemplo, na medida em que caem a excitação acústica e o nível de estimulação visual, os usuários de conteúdo audiovisual tendem a mudar de canal. Contando com o hábito de atenção fragmenta e de pouca sustentação, o *YouTube* permite que *Youtubers* saibam precisamente qual a média percentual das visualizações dos seus vídeos publicados e qual a média de tempo dedicado a visualização parcial desses *conteúdos* postados, antes que os visualizadores (*viewers*) tenham abandonado a visualização e, provavelmente, pulado para uma nova busca.

Por isso, Türcke vê o déficit de atenção como o novo padrão de percepção, no capitalismo estético[29], onde as sensações audiovisuais

[29] A palavra estética, originada do grego *Aisthesis*, é empregada, por C. Türcke, no sentido de sensação e percepção. Embora use o termo capitalismo estético, aqui e ali, Türcke é de opinião que o rótulo que,

produzidas pelo *choque de imagem* se tornaram a *batida de pulso* das interações por meio da tela (Ver Türcke, 2002, 11-18). Pelo contrário, o déficit de atenção, de acordo com Türcke, se tornou o padrão comum de atenção (Ver Türcke, 2012, 11-17). Por isso, a “virada imagética” (*iconic turn),* é analisada, por Türcke, na perspectiva de sua gênese histórica, sempre tendo em vista sua dimensão econômica e a sua significação social. Em linhas gerais, essa é a base da filosofia da sensação, de C. Türcker.

12. MEIOS DIGITAIS: O IMAGÉTICO, A SENSAÇÃO E A COMPULSÃO À REPETIÇÃO.

Dispositivos de tela usam nanotecnologia nos seus microchips e I.A. para pós- processamento de imagens, mas o magnetismo desses engenhos da microeletrônica tem a ver com a nossa relação com um elemento arcaico neles, o choque de imagem.

Türcke, a fim de compreender a gênese e a finalidade da relação humana com a imagem, remonta à pré-história humana. Ele mostra que, no seu nascedouro, as religiões primitivas tiveram a ver com processos neurais de excitação coletiva. O coletivo se colocava diante daquilo que o paralisava, que o fazia balbuciar e gritar. Os cultos

---

porventura, pode ser atribuído ao capitalismo não tem lá muita importância. Por sinal, essa inflação de nomes, como capitalismo de risco, capitalismo de atenção, capitalismo financeiro etc., são aspectos de uma sociedade em que o caráter chamativo é mandatório no âmbito da comunicação pública. Sendo consciente do caráter provisório do rótulo, Türcke usa este termo, para caracterizar o capitalismo no qual a imagem envolve a mercadoria “não como uma roupa, mas como sua pele”. Além disso, quando se leva em conta que, nas últimas décadas, no ranking global, das dez maiores empresas do mundo, segundo o critério de valor de mercado, menor risco e maior perspectiva de futuro, a primeira foi a *apple* e não um banco, uma financeira de cartão de crédito, uma marca líder do setor automobilístico, uma empresa do campo petroquímico etc. Ou seja, o fato de ter sido uma empresa que fabrica dispositivos imagéticos de tela, dispositivos destinados a ocupar o sensório humano, dispositivos cuja dinâmica é alimentada pelo choque de imagem, isso diz algo sobre a natureza do capitalismo no seu estágio atual, em sua fase subsequente à revolução microeletrônica.

sacrificiais, forma primordial de experiência do sagrado, são, por Türcke, interpretados à luz do conceito freudiano de compulsão à repetição (*Wiederholungszwang*). Trata-se de um modo da coletividade buscar se libertar de um sentimento que lhe é deveras danoso, o pavor paralisante diante da morte. Nesse contexto, a repetição ritual de sacrifícios humanos teria a função de auto-imunização ou de abrandamento do sofrimento, por meio da recorrência a essa experiência, com a finalidade de curar-se do pavor, transformando o *Mysterium tremendum* da morte em algo tão familiar, ao ponto de torná-lo inofensivo. Esse seria, segundo Türcke, o sentido da compulsão à repetição, que se tornaria a base a partir da qual se originariam a religião e a cultura. Esse comportamento arcaico, seria a base inconsciente da relação humana com imagens sensacionais (Ver Türcker, 2019, 7-21).

Na sua obra "Sociedade excitada: a filosofia da sensação", Christoph Türcke desenvolve a ideia de epifania do sagrado, quando ele se depara com a análise da violência dos choques imagéticos desferidos pelos meios audiovisuais e das sensações produzidas por eles, sensações tão abaladoras, quanto constituintes. Türcke percebe que o efeito viciante do "material" audiovisual deixa o sensório não apenas sobrecarregado, mas também completamente dependente. Então, o termo epifania é abstraído, basicamente, a partir de dois fatos: 1º.- o "vício deseja mais do que o material viciante pode dar-lhe[30]". (Türcke, 2002, 10); 2º. – no sentido de que o vício se tornou a característica social geral de uma sociedade onde a sensação visual ou audiovisual adquiriu um caráter messiânico, em função do fato de ela ser socialmente vista como meio de libertação e alívio dos males, dos sofrimentos e dos medos

[30] "Sucht aber ersehnt viel mehr, als Suchtstoffe ihr geben können" (Türcke, 2002,10).

produzidos no interior das estruturas sociais. Por isso, Türcke associa o vício, como constituição social geral, ao refúgio da utopia. Por essa razão, ainda na Sociedade Excitada, Türcke desenvolve a ideia de que o sistema de mídia de massas atual tem sua lógica própria, porém intrínseca ao sistema econômico (Türcke, 2002, 28-30).

Nos livros "Sociedade excitada: a filosofia da sensação" (2002) e "Séquito digital" (*Digitale Gefolgshaft* [2020]), Christoph Türcke, a partir de um inventário conceitual que aproxima psicanálise, teologia, filosofia e antropologia, explora não apenas a permanência de elementos arcaicos na formação da sociedade de sensação, mas também a religiosidade difusa por trás dos fenômenos sociais característicos do capitalismo de alta tecnologia.

Sentir-se "conectado", religado, num plano emocional a um grupo amplo de pessoas, subjetivamente motivadas pelo mesmo conjunto de crenças e esperanças quanto ao futuro, se tornou a necessidade premente na era das pequenas telas de bolso.

Pode-se dizer que a necessidade de conexão permanente é típica dessa nova forma de subjetividade, que surge, no capitalismo atual, como uma espécie de apêndice do avançado maquinário tecnológico de comunicação. Os efeitos do uso radical dessas novas tecnologias de comunicação, se fazem sentir no plano da cognição. O potencial de danos causados pelo uso prolongado da maquinaria digital, é exemplarmente mostrado, por Manfred Spitzer, no seu livro *Digitale Demenz* (Demência Digital). O termo, que deu título a esse livro, foi pensado a partir de um estudo realizado com jovens e adultos sul coreanos, que vinham desenvolvendo problemas de memória, atenção, concentração, além de apatia. No referido estudo, publicado por médicos sul-coreanos, o

quadro descrito foi denominado de demência digital[31]. Além desse estudo, Spitzer se vale de outra pesquisa de neurociência, mas que versa, desta vez, sobre as transformações no cérebro de taxistas, a partir do uso de GPS.

Segundo Spitzer, a pesquisa sinalizava que um taxista que usa o navegador via GPS deixa de formar sinapses de localização, e acabaria por perder a chance de desenvolver o sentido de localização. Spizer traz, neste livro, um dado importante sobre o cérebro dos taxistas de Londres. Alguns deles tiveram seu cérebro escaneado e foi detectado que as áreas responsáveis pela orientação espacial são muito mais densas, tendo muito mais sinapses, do que as de uma pessoa comum. Em Londres, para um indivíduo se tornar taxista, ele precisa saber localizar um endereço, entre milhares de ruas, e escolher o melhor trajeto, de forma completamente analógica, usando apenas a própria memória, sem o uso de GPS. Por isso, Spizer considera que os taxistas londrinos são, de longe, os melhores do mundo. Então, a partir do estudo de Spitzer, pode-se inferir que, quando o cérebro humano terceiriza uma operação que ele mesmo pode desenvolver, ele involui nesta área, e o pior de tudo, ele cria dependência do maquinário. Outro exemplo: um aluno, que usa grandes doses diárias de *Tik Tok,* em função do uso abusivo da atenção fragmentada, tem grandes chances de ter dificuldades de concentração, pelo menos se o que se exige dele é a capacidade de se deter, por um

---

[31] Vor fünf Jahren verzeichneten Ärzte in Südkorea, einem hochmodernen Industriestaat mit weltweit führender Informationstechnik, bei jungen Erwachsenen immer häufiger Gedächtnis-, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen sowie emotionale Verflachung und allgemeine Abstumpfung. Sie nannten das Krankheitsbild digitale Demenz.

(tradução: Cinco anos atrás, médicos na Coreia do Sul, um país industrial altamente moderno líder mundial na área de tecnologia de informática, relatavam em jovens e adultos, um crescimento cada vez maior de problemas de memória, atenção e concentração, bem como apatia emocional e apatia geral. Eles chamaram esse quadro clínico de demência digital). (Spitzer, Manfred. Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen [German Edition]. Droemer eBook. Kindle-Version).

período razoável, em explanações mais extensas, mais densas e de maior sistematização. Além da baixa capacidade de concentração, o uso prolongado da maquinaria de distração digital induz ao comportamento viciado. Por exemplo, uma abertura de navegador, que apresenta um "*delay*" de ínfimos milissegundos, é capaz de causar nervosismo, ansiedade e insatisfação, em muitos usuários. Suas reações, nesses casos, são semelhantes às reações de dependentes de droga, em situação de abstinência. Portanto, a subjetividade maquínica surge, precisamente, quando a tela se tornou o foco predominante da atenção dos indivíduos.

Desde o surgimento dessas pequenas telas, gradativamente, vem ocorrendo transformações significativas na esfera da subjetividade. Essa subjetividade excitada corresponde ao perfil do público médio de escolas e academias, atualmente.

A partir daí, pode-se afirmar que a erosão dos padrões de atenção, característica da sociedade conectada, da cultura de permanente excitação imagética, invade o meio educacional, diminuindo, cada vez mais, a capacidade dos discentes de manter o foco da atenção durante um intervalo de tempo muito além dos atuais padrões, originados na era da *concentração distraída* ***(konzentrierter Zerstreuung)*** e da *atenção fragmentada,* características adquiridas na navegação em redes sociais e no uso prolongado de smartphones. Ou seja: esse tipo de exploração sensorial implica uma concentração distraída na mesma proporção de uma distração concentrada. Nesse novo contexto educacional, onde os conteúdos consumidos nos smartphones são consumidos *on demand*, ou seja, só se consome aquilo que se pede, sempre tendo a possibilidade de descarte ao alcance de um simples clique, os alunos tendem a se entediar com a sala de aula, com a imposição de conteúdos que eles não demandaram, com os mestres, que vão necessitar de horas para a

exposição desses conteúdos analógicos e não distrativos. O alunado, na era dos séquitos digitais e da distração concentrada, talvez se interesse por assistir *stand ups* com discursos de superação ou falas motivacionais de encorajamento e histórias de vida, mas, dificilmente, acredita necessitar de professores e de salas de aulas tradicionais. Pelo contrário, ele parece necessitar muito mais de

> companheiros de aprendizagem que estejam à disposição onde os alunos não conseguem fazer nenhum progresso e precisam de uma dica, um conselho ou de um apoio especial. O que eles não precisam são de professores – pessoas que prescrevem e fingem o que e como aprender. Hoje o aprendizado ocorre de forma independente, flexível, criativa, e não de acordo com modelos preestabelecidos[32].

A partir daí, portanto, pode-se perceber que, possivelmente, um modelo de educação sob demanda *funcionasse* melhor junto a esse novo padrão de aluno, essa nova forma de subjetividade maquínica[33]. Talvez, a construção de espaços de aprendizagem muito mais próximos da ideia de "laboratórios flexíveis e abertos" pudesse abrir um *canal* de comunicação intergeracional possível.

BIBLIOGRAFIA:

Adorno, Theodor: *Theorie der Halbbildung* (1959). In: *Gesammelte Schriften*, Band 8: *Soziologische Schriften* 1 Suhrkamp, Frankfurt/M. 1972

---

[32] "Er braucht dringend Lernbegleiter, die überall zur Stelle sind, wo Lernende gerade nicht weiterkommen und einen Hinweis, einen Rat, eine spezielle Förderung nötig haben. Was er nicht braucht, sind Lehrer – Personen, die pauschal vorgeben und vormachen, was und wie zu lernen ist".

Türcke, Christoph. Lehrerdämmerung (Beck Paperback) (German Edition). C.H.Beck. Kindle-Version.

[33] Entende-se por subjetividade maquínica, uma subjetividade constitutivamente ligada ao maquinário tecnológico e que, em função dessa ligação, já apresenta mudanças substanciais, no nível cognitivo, nervoso, libidinal, volitivo, comportamental.

Claussen, Detlev, Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1994

--------------------, Theodor W. Adorno: Ein letztes Genie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 2003.

Franz, Albert (HG.). Lexikon: philosophischer Grundbegriffe der Theologie. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag, 2007.

Fromm, Erich. Haben oder Sein (Jubilähumsedition). München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011.

----------------. Humanismus als reale Utopie: der Glaube en der Menschen. Ulm: Ulmstein Taschenbuch Verlag, 2009.

----------------, Man for himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. New York: Fawcett Premier, 1965.

Herman, Edward S.; Chomsky, Noam. Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media. Knopf Doubleday Publishing Group. Kindle-Version.

Kant, Immanuel. Aussprüche und Aphorismen. Köln: Anaconda Verlag, 2014.

Lasch, christopher. Culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations. New York, N. Y. Norton & Company Ltd. 1991.

Lipovetsky, Gilles. A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

Macho, Thomas. Vorbilder. München: Wilhelm Fink Verlag, 2011

Marx, Karl. Ökonomische-Philosophische Manuskripte. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun. 1970

Metz, Markus. Blödmaschinen: die Fabrikation der Stupidität. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2011.

----------------- . Kapitalismus als Spektakel. Berlin: Suhrkamp Verlag. 2011.

Türcker, Christoph. Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeits Defizit Kultur: München: Verlag

C.H. Beck, 2012.

----------------------. Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation. München: Verlag C.H. Beck, 2002.

----------------------. Digitale Gefolgschaft - Auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft Verlag C.H.Beck oHG, München, 2019.

------------------------. Lehrerdämmerung (Beck Paperback) (German Edition). C.H.Beck. Kindle-Version.

Sloterdijk, Peter. Regeln für den Menschenpark: ein Antworschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1999.

Spitzer, Manfred. Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen (German Edition). Droemer eBook. Kindle-Version.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM CAMINHO PARA A MORALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE IMMANUEL KANT

Ezequiel Barros Barbosa de Jesus[1]

> *"O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz".*
>
> (KANT, Sobre a Pedagogia)

1. INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno inerente à vida humana e, por consequência, um objeto de análise da filosofia. Se nos interrogarmos sobre a natureza da educação, então será possível presumir a ideia de que a educação é, sobretudo, assim como demonstra-nos Luckesi, "um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida"[2]. Isto é, a educação enquanto fenômeno presente na sociedade não possui um fim em si mesma, mas é sempre instrumento utilizado para se alcançar determinado fim. São necessários, portanto, pressupostos e conceitos norteadores do percurso educacional com vistas ao seu fim. Diante disso, Luckesi defende que a prática educacional não pode determinar para si qual seja a sua

[1] Mestrando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: ezequielbarrosbarbosa@gmail.com

[2] LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 30.

finalidade, e essa, segundo ele, seria uma das tarefas da filosofia quando toma a educação como um dos objetos da reflexão filosófica[3].

É no entrelaçamento filosofia e educação que são erigidos os seguintes questionamentos: qual a natureza da educação? Qual a sua finalidade? O que deve ser ensinado? A educação deve se ater apenas a um saber técnico ou ela também deve ser instrumento de transformação social? Estas e outras perguntas do mesmo gênero ainda ocupam um importante espaço nas discussões sobre a educação e os seus objetivos.

Por exemplo, em 1998, em Paris, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), realizou uma reunião de especialistas de toda parte do mundo para discutir os pressupostos norteadores da educação do século XXI. Nessa ocasião, o princípio geral proposto como guia da prática educacional - em todos os níveis da educação[4] - foi o de pensá-la como atividade para toda a vida[5]. No informe final deste evento[6], foram propostos quatro pilares educacionais entendidos como expressão da própria finalidade da prática educativa. São eles: (I) aprender a conhecer (conhecimento cientifico e técnico); (II) aprender a fazer (domínio da prática no sistema produtivo); (III) aprender a conviver (capacidade de convivência harmônica e de cooperatividade); (IV) aprender a ser (desenvolvimento pleno das capacidades tipicamente humanas: social, política, cultural e econômica)[7].

---

[3] Ibid., p. 31.

[4] Da Educação Básica à Superior.

[5] JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando sobre educação. Curitiba: Editora Champagnat - PUC-PR, 2013, 19-20.

[6] Informe elaborado por Jacques Delors e intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*.

[7] JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando sobre educação. Curitiba: Editora Champagnat - PUC-PR, 2013, p. 20-21.

Esses pilares reúnem duas características fundamentais do paradigma educacional vigente em nossa época: a necessidade de uma educação constituída tanto a partir da efetivação de (pilar I e II) um saber técnico quanto da efetivação de (pilar III e IV) um saber voltado às competências humanas necessárias ao bom convívio social.

Porém, se analisarmos a profundidade axiológica desses pilares, então veremos que há algo abscôndito no cerne dos dois últimos: a educação e sua relação com uma ação humana que é intersubjetiva por excelência. Assim, adotando a definição de Paim que afirma que "a moral corresponde ao conjunto de regras de conduta admitidas em determinadas épocas, podendo ser, de igual modo, consideradas como absolutamente válidas"[8], não poderíamos deixar de pressupor que a educação na medida em que pode e deve preparar o ser humano para viver e agir em comunidade seguindo regras prescritas para o exercício de uma boa conduta, de mesmo modo o prepara para a moralidade que lhe será requerida pela sociedade a qual pertence, ou seja, a educação tem como uma de suas funções a formação moral do ser humano.

Nessa esteira, para uma melhor compreensão de como a educação pode ser pensada enquanto um caminho para a moralidade, uma vez que anteriormente afirmamos ser tarefa da filosofia determinar a finalidade da educação, se tornam profícuos os posicionamentos dos filósofos que se dedicaram a esta temática. Neste capítulo, portanto, nos delimitaremos a analisar em específico as contribuições do filósofo Immanuel Kant[9]. Investigaremos, sobretudo, como ele pensou a articulação deste

---

[8] PAIM, Antônio. **Modelos éticos**: introdução ao estudo da moral. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1992, p. 21.

[9] Immanuel Kant (1724-1804) foi um relevante expoente do iluminismo e da filosofia alemã do século XVIII. Para uma leitura biográfica, *cf.* KUEHN, Manfred. **Kant**: a biography. Cambridge: University Press, 2001.

relacionamento entre a educação e a moral. Adotando como fundamentação teórica o seu texto *Sobre a Pedagogia* (*Über Pädagogik*), primeiro, demonstraremos o que o pensamento kantiano entendia por educação, depois, discutiremos sobre o vínculo que Kant estabeleceu entre o ato de educar e uma formação humana com vistas à moralidade.

2. A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA KANTIANA

A obra *Sobre a pedagogia* é um texto que não se tornou tão popular quanto outros textos de Kant[10], porém, é imprescindível para entendermos o modo que a moral kantiana pode ser pensada como realizável[11], e assim como afirma Cambi, não deixa de ser uma importante leitura para compreendermos grande parte da posição pedagógica adotada em nossa época[12].

Sobre a pedagogia é, na realidade, a reunião de lições ministradas por Kant[13]. Estruturalmente ela encontra-se dividida em três partes. Primeiro, Kant expõe os elementos introdutórios de sua doutrina pedagógica. Depois, apresenta a sua ideia de "educação física", a responsável

---

[10] Fazemos menção aqui às três críticas: *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica da faculdade de julgar* (1790). Essas três obras deram sustentação teórica a maior parte do sistema filosófico de Kant e que ganharam uma atenção maior dos receptores e intérpretes da filosofia kantiana.

[11] No tocante à possibilidade da realização concreta da moral kantiana acreditamos também ser interessante a leitura do texto *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, uma vez que, nessa obra, Kant pensa a moral à luz da seguinte pergunta: enquanto ser livre, o que o homem pode e deve fazer de si mesmo? Para uma leitura pontual sobre a moral e a antropologia kantiana, *cf.* LOUDEN, Robert B. "A segunda parte da moral": a antropologia moral de Kant e sua relação com a metafísica dos costumes. **Ethic@**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 27-46, 2002.

[12] CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999. Esse mesmo texto também pode ser consultado para uma melhor compreensão de como a filosofia kantiana influiu nas teorias pedagógicas após o século XVIII, especialmente em teorias contemporâneas.

[13] Lições de Pedagogia ministradas por Kant em 1776/77, 1783/84, 1786/87 enquanto ocupava o cargo de professor de Filosofia da Universidade de Königsberg, onde também era o responsável por ministrar curso de Pedagogia aos estudantes, o qual Kant revezava com outros professores. *Cf.* CRAMPE-CASNABET, M. Kant – uma revolução filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 108.

pelos cuidados com a vida corporal. Na terceira e última parte, o filósofo discute sobre sua ideia de uma "educação prática", aquela que tem por competência desenvolver os pressupostos básicos para que seja possível ao ser humano uma formação cultural e social de modo que ele possa viver enquanto um ser dotado de liberdade. Nesta seção, nos delimitaremos a tratar apenas da primeira parte da obra kantiana.

Eis como Kant inicia seu texto:

> O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo[14].

Partindo da afirmação acima, Kant defende que diferentemente dos outros animais que recebem de modo pronto de sua própria natureza tudo aquilo que lhes é necessário à sua formação, a espécie humana precisa tomar de si mesma e desenvolver todas as potencialidades que são inerentes à humanidade de cada ser.

As diversas espécies de animais, segundo Kant, necessitam de alimentação, aquecimento e proteção, mas não de cuidado. Entendamos cuidado, nessa perspectiva, como sendo "as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de sua força"[15]. Kant entende que os outros animais são dotados de um instinto natural que determina tudo aquilo que eles podem ser ou fazer, isto é, determina sua própria conduta. O ser humano, por outro lado, não seria possuidor desse mesmo instinto que os demais animais. Assim, Kant

---

[14] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 11.

[15] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 11.

reconhece que o ser humano é um animal que por sua própria natureza precisa prover para si mesmo a norma de sua conduta.

O ser humano não é um animal que adentra o mundo da vida de modo acabado. Em sua infância, ele encontra-se em um estado bruto, onde não tem a capacidade imediata de por si mesmo realizar ações corretivas. Nessa ocasião, ele precisa de outrem, precisa ser educado. A educação, portanto, torna-se imprescindível tanto à vida quanto à formação humana.

Diante dessa linha de raciocínio, a educação tem por finalidade última o desenvolvimento máximo de todas as disposições naturais do ser humano. Ela é um fenômeno necessário. E consiste em um processo gradual de aperfeiçoamento da natureza humana em um ciclo de melhorias que transcorrem gerações[16].

A doutrina pedagógica kantiana nos afirma que cada geração tem a possibilidade de fazer uso do conhecimento acumulado de sua geração precedente. Esse fato, no entanto, possui diretamente duas implicações: primeiro, que cada geração se encontra em posse de um conhecimento suscetível em seu maior grau se posto em relação ao conhecimento de gerações anteriores; depois, isto significa que a educação, para Kant, possui um caráter cumulativo e condicional ao tempo. Ela é cumulativa em virtude do aperfeiçoamento do conhecimento se desenvolver em um fluxo que transcorre de uma geração à outra. E consequentemente, ela é condicional quando pensamos que o nível de conhecimento e de aperfeiçoamento de determinada geração é diretamente dependente do nível de conhecimento e de aperfeiçoamento alcançado pela sua geração passada.

---

[16] Ibid., p. 19.

Transpondo essa dinâmica para o processo de ensino, Kant aproxima a figura do adulto à função de mestre. Ele entende que entre um adulto e uma criança ocorre este entrelaçamento de gerações. E enquanto mestre, cabe ao adulto direcionar o aluno no correto caminho em que ele deve seguir[17].

O filósofo sugere que um ineficiente ato de educar está diretamente ligado ao fato de a pessoa adulta também ter tido ao longo de sua formação, no momento de sua juventude, uma má educação, e nos mostra que: "a falta de disciplina e instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos"[18]. Esse ponto é de suma importância para pensarmos o desenvolvimento de nossa sociedade atual e futura, pois ele toma por pressuposto uma complexa cadeia de desenvolvimento social, onde crianças com uma formação adequada poderão algum dia se tornarem adultos e mestres capazes de produzir corretos ensinamentos aos seus educandos[19].

Isso posto, Kant se interpela se o ato de educar deve ser mecânico[20] ou deve ser raciocinado. Para ele, a educação pode ocorrer de modo mecânico apenas em certos aspectos, qual seja na dependência de um aprendizado do que é nocivo ou útil ao ser humano, isto é, no despertar de certas habilidades. Contudo, Kant nos afirma que a educação jamais poderá ser puramente mecânica, pois se assim o fosse, seria então um

---

[17] Como veremos ao longo deste texto: um caminho de moralidade.

[18] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 15.

[19] É preciso destacar que assim como uma geração passada pode edificar uma geração futura, pelo contrário, uma geração futura tem o poder de destruir tudo o que foi conquistado por sua geração precedente. *Cf.* KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 22.

[20] Entende-se por mecânica, nesse contexto, uma cultura educacional escolástica que visa apenas o desenvolvimento de habilidades. Essas habilidades, por sua vez, implicam em um conhecimento prático, um "saber fazer" que efetivado em seu máximo grau torna-se talento.

saber sem plano algum, um saber sem uma meta[21]. Em uma educação puramente mecânica não há espaço para o raciocínio e para a autonomia, e em virtude disso o filósofo se opõe ao mero "saber fazer" (habilidade técnica), que muitas das vezes ocorre como determinação efetuada por outra pessoa. Dessa crítica a um ensino plenamente mecânico, surge uma questão crucial: como conciliar a autonomia do estudante com a necessidade de submissão ao seu mestre?

Kant tinha pleno conhecimento dessa problemática, fato que podemos verificar quando ele afirma que um dos maiores desafios da educação é o de "conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade"[22]. Tendo em vista uma possível alternativa ao problema, Kant toma por pressuposto que a sujeição do educando pode ser tanto positiva quanto negativa. Ela seria positiva quando o educado é mandado fazer aquilo que ainda não possui a capacidade de realizar por si mesmo, sendo que ainda não se encontra em plenas condições de julgamento. No sentido contrário, ela seria negativa quando o educando é orientado a fazer aquilo que é a expressão do desejo de outras pessoas.

Na tentativa de conciliação entre liberdade e submissão, Kant afirma serem ambos os fenômenos necessários ao sujeito, uma vez que são elementos imprescindíveis de seu processo formativo. Limitar a liberdade por meio do constrangimento a leis não implica mera privação de liberdade, mas sim um exercício necessário para que o ser humano

---

[21] Kant afirma não ser aprazível, mesmo que possível, uma educação mecânica realizada do mesmo modo que são treinados os demais animais, como por exemplo, os cães e os cavalos. Uma educação mecânica, assim, é insuficiente no que tange à própria finalidade do ato de educar. Para Kant, educação deve apoiar-se em princípios. E por isso se faz necessário que o aprendizado esteja acompanhado do despertar da reflexão, isto é, que aquele que recebe determinado aprendizado antes de tudo aprenda também a pensar.

[22] Ibid., p. 32.

possa bem conduzir a sua liberdade mesmo após terminado seu processo formativo, educacional.

O constrangimento da liberdade, assim como sugerido por Kant, não é uma privação gratuita. É um privar para que seja possível, posteriormente, uma boa condução da própria liberdade, de modo que não seja mais necessário um tutelador. Mulinari expõe que o que está sendo defendido pela pedagogia kantiana nada mais é do que um modelo educacional onde gradativamente a criança se torna autônoma, e aprendendo a fazer uso de seu próprio entendimento, então não mais lhe seria necessário submeter-se a uma coação alheia[23].

Esclarecendo esse ponto, Kant afirma ser necessário, primeiro, dar liberdade à criança desde sua infância mais remota, mas tutelando-a de modo tal que sua animalidade não prejudique a si ou aos outros[24]. Depois, ele entende que deve ser demonstrado à criança que ela pode alcançar seus propósitos, mas, por outro lado, também é necessário demonstrar que seus propósitos se realizarão em um corpo social onde estão dispostos vários outros propósitos, o que significa que sua vontade individual deve ter em vista uma vontade coletiva da qual forçosamente faz parte. Ao fim, ele compreende ser preciso ensinar a criança que o constrangimento de sua liberdade é necessário e tem uma importante finalidade: ser livre e poder agir livremente sem a coação de outra pessoa[25]. O filósofo ainda nos afirma que é necessário ao ser humano sentir "logo a inevitável resistência da sociedade", pois assim ele

---

[23] MULINARI, Filício. Considerações sobre a pedagogia de Kant: uma educação para a autonomia. **Revista Helius**, Acaraú, v. 1, n. 1, 2013, p. 99.

[24] Para exemplificar tal posicionamento Kant ilustra uma criança em posse de uma faca afiada. Em uma situação como essa, segundo o filósofo, seria mais proveitoso privar a liberdade da ação da criança para que ela não coloque a sua própria vida em perigo, assim como também a de outras pessoas.

[25] DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral. *In*: EIDAM, Henz (Orgs.). **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 159-190.

aprenderá também o quanto é dependente desta mesma sociedade ao qual é participante, e de mesmo modo saberá "o quanto é difícil bastar-se a si mesmo"[26].

Na medida em que Kant nega o exercício de uma educação puramente mecânica, ele também compreende que ela não pode ser pensada como mera reprodução de um conhecimento estabelecido e determinado por outro. Educar não é apenas sujeitar o educando aos ensinamentos de seu educador. A educação também pressupõe raciocínio, uma vez que ocorre em um processo gradual de atualização no tempo, onde o conhecimento do educando deverá ir além do conhecimento compartilhado por seu educador. Nesse sentido, Kant é simpatizante de uma educação que busca despertar o esclarecimento (*Aufklärung*) no estudante[27], de modo que, enquanto um ser livre, ele possa fazer uso de seu próprio entendimento[28]. Só assim, de acordo com Kant, seria possível desenvolver ao máximo a natureza humana racional presente em cada pessoa e levar toda a humanidade ao alcance de seu destino[29].

Observamos a pouco que a educação, do modo como sugerida pela pedagogia kantiana, se encontra em íntima relação com a temporalidade, uma vez que se desenvolve na dinâmica processual do tempo. Portanto, seu princípio norteador está imbricado com a tripartição

---

[26] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 33.

[27] MULINARI, 2013, p. 99. Em seu texto, Mulinari ainda apresenta que a proposta pedagógica kantiana de despertar no sujeito o esclarecimento nos demonstra um vínculo direto entre Kant e os ideais iluministas do século XVIII.

[28] KANT. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** Textos Seletos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

[29] Para Kant, o destino da humanidade é alcançar a "perfeição humana". Para tanto, a educação torna-se imprescindível, pois ela é um dos veículos pelo qual o ser humano pode fazer uso daquilo que é inerente à humanidade: liberdade e autonomia.

temporal passado-presente-futuro. Esse princípio pedagógico, de acordo com Kant, é o que deve saltar aos olhos de todo teórico da educação. Esse princípio consiste em educar tomando por pressuposto não o estado presente da espécie humana, mas sim um estado melhor e futuro, onde a humanidade possa efetivar sua máxima destinação[30]. Costa nos demonstra que é "tendo em mente a importância da educação para a formação humana e para a efetivação de seu destino, que Kant elabora uma pedagogia com fins à autonomia e ao esclarecimento, uma pedagogia com fins à liberdade", o que é posto em contrapartida a qualquer paradigma educacional que não tenha a humanidade como sua finalidade[31].

Todavia, Kant nos afirma que para alcançar uma verdadeira melhoria da vida humana por meio da educação, é necessária a existência de inclinações de pessoas que se interessem pelo bem da sociedade. "Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo", assim afirma o filósofo[32]. O bem social, então, converte-se no objetivo último do ato de educar. A aproximação do bem e o distanciamento do mal é o que coloca a moral no curso da educação. A educação, logo, precisa lidar com a moralização do educando.

3. EDUCAÇÃO E MORALIDADE

Após formular e apresentar as noções gerais do que compreende que deve ser a educação, Kant a divide em duas partes. São elas: (I) educação física e (II) educação prática.

---

[30] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 22.

[31] COSTA, Rafaella Silveira Sucupira da. A teoria da educação de Immanuel Kant e o aperfeiçoamento moral. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 2018, p. 84.

[32] KANT, op. cit., p. 23.

A primeira basicamente consiste nos cuidados materiais que os pais ou responsáveis possuem em relação à criança, os cuidados relacionados especialmente ao corpo[33]. Esse tipo de educação é se caracteriza por ser negativa, uma vez que ocorre em face da necessidade de o adulto ensinar a criança o controle sobre sua animalidade, o que ocorre por meio da disciplina[34]. De acordo com Kant, a "disciplina transforma a animalidade em humanidade" e é aquilo que "impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais"[35].

A segunda, por outro lado, consiste no ensino de todos os saberes que serão uteis à vida futura de uma criança. Esse modo de educação tem por objetivo um instruir[36] - um desenvolver determinadas

[33] Entende-se por cuidados materiais todas as demandas relacionadas ao corpo, como por exemplo, o leite materno, cujo qual a mãe concebe ao seu filho para que esse se alimente de bons nutrientes e cresça de modo saudável.

[34] A ferramenta da disciplina empregada no âmbito educacional desperta controvérsias. Muito se discute sobre até que ponto disciplinar é ensinar. Kant, em específico, entende que o ser humano precisa da disciplina, pois ela castra a brutalidade da natureza humana e regula uma liberdade orientada ao egoísmo, assim impedindo a tendência de um agir que toma como norte os caprichos pessoais. A disciplina, nesse sentido, seria como uma politriz que desembrutece o ser humano e faz aparecer sua forma mais genuína. De acordo com Kant, a disciplina tem um uso negativo, e por isso a educação prática também se configura como negativa. Sua tarefa é a retirar o ser humano de um estado de selvageria, o que o filósofo entende como um estado onde ações são tomadas sem a orientação de leis. Ela castra a animalidade inerente a cada ser humano. A disciplina, portanto, é o móbil que promove a transição do homem de um estado sem leis (animalidade) a um estado orientado por determinadas leis (humanidade). Kant entende que esse processo disciplinador deve ocorrer desde cedo na infância, no processo inicial de formação de um ser humano, pois quanto mais velho é uma pessoa, mais difícil seria para educá-la. Assim, a escola teria uma função de demasiada importância, pois seria o local onde desde cedo as crianças seriam enviadas para se acostumarem a seguir determinadas regras, a fim de que em sua fase adulta entendam a necessidade de orientarem suas ações segundo regras socias. Esse posicionamento de Kant, no entanto, é problemático, pois reconduz a função da escola ao disciplinar, sem reconhecer outros fatores que são inerentes ao próprio ambiente escolar, como por exemplo, o desenvolvimento da afetividade. Para um aprofundamento acerca dessas questões, *cf.* BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação de Immanuel Kant**: da disciplina à moralidade. Caxias do Sul: Educs, 2016.

[35] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 23.

[36] A instrução visa desenvolver as capacidades tipicamente humana de cada ser humano. Por isso ela é positiva, o que confere um caráter de positividade também à educação pratica. A instrução é parte de um modo de educação que surge como possibilidade de um ser humano aprimorar sua própria existência, seu próprio ser. Para Kant, a disciplina contém a animalidade, mas é a instrução que vai inserir

potencialidades humanas - e em virtude disso ela possui um caráter positivo. Kant ainda subdivide a educação prática em três partes. São elas: habilidade (mecânica), prudência (pragmática) e moral (princípios fundados a partir da liberdade). A primeira e mais precoce na vida humana obtém seu valor na medida em que uma pessoa se constitui enquanto indivíduo apto a alcançar muitos fins desejados, isto é, adquire habilidades para tal. A segunda diz respeito à formação que pressupõe prudência, e adquire seu valor na medida em que constitui o ser humano enquanto um cidadão, um membro de um corpo social e cultural. Nesta segunda, a prudência possibilita ao ser humano o bom uso público de suas habilidades adquiridas. A terceira e última concerne à formação moral de toda espécie humana e que tem por pressuposto aquilo que lhe é inerente: a capacidade de agir livremente e escolher agir de acordo com o bem moral. Nesta seção, portanto, nos deteremos a tratar em específico apenas da última parte da educação prática, isto é, trataremos da educação moral.

No tangente à moralidade, Kant parte do pressuposto de que nas disposições naturais do ser humano não há um princípio de maldade, assim como também ele não é naturalmente bom[37]. De acordo com filósofo, a natureza humana[38] não é má em si mesma. Ela apenas está passível a inclinar-se a uma ação egoísta que coletivamente configure-se como má. O papel da educação seria, então, auxiliar justamente no

---

o humano em sua humanidade. Em linhas gerais, instruir uma criança é também a colocar frente a uma determinada cultura. Instruir é fornecer a alguém um ensinamento a partir de um projeto bem delimitado, ou melhor dizendo, consiste em um modo de projeção cultural: um tornar culto.

[37] PEREZ, Daniel Omar. **Kant**: a lei moral. *In:* SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi. Ética em movimento. São Paulo: Paulus, 2009, p. 150.

[38] Para uma leitura pontual acerca do conceito de natureza humana em Kant, *cf.* PEREZ, Daniel Omar. O significado de natureza humana em Kant. **Kant e-Prints**. Campinas, v. 5, n. 1, p. 75-87, 2010.

aprendizado e na efetivação daquilo que é correto, inibindo a potencial maldade.

Kant afirma que “a única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas”[39]. A submissão às normas é uma necessidade que só pode ser realizada pela mediação da educação. A norma é expressão da moral, e a educação aproxima o educando desse fenômeno expresso. Em face a isso, afirma o filósofo que a finalidade última da educação consiste, portanto, em “cuidar da moralização”[40].

A pedagogia kantiana está efetuando com seu posicionamento o emprego de um juízo de valor à moralização. A moral seria, nessa perspectiva, o ponto mais alto que a educação pode vir a alcançar. Eis o dever da própria educação: corrigir moralmente qualquer tendência desviante à maldade[41]. Enquanto um veículo condutor do ser humano rumo ao reino da moralidade, a educação torna-se, segundo Kant, “o maior e mais árduo problema[42] que pode ser posto aos homens”[43]. Esse problema nos reconduz a uma pergunta crucial e determinante para a pedagogia kantiana: o que ensinar em matéria de moralidade? Anunciamos que

---

[39] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 12.

[40] Ibid., p. 26.

[41] Essa tarefa da educação pode vir a se realizar em dois âmbitos distintos. O primeiro é o da “educação privada”, a qual é representada pela educação doméstica, onde pais ou responsáveis iniciam as crianças em determinados aprendizados. O outro, pelo contrário, é o da “educação pública”, que pressupõe institutos públicos onde as crianças possam aperfeiçoador aquilo que lhes fora ensinado na educação privada. Dentre ambos, segundo Kant, é mais preferível e vantajosa a educação realizada no âmbito público, uma vez que ela é a responsável por formar o verdadeiro caráter de um cidadão. Além disso, a pedagogia kantiana ainda entende que a educação doméstica (privada) pode facilmente reproduzir e propagar os defeitos oriundos do âmbito familiar, e por isso axiologicamente ela se coloca abaixo da educação pública.

[42] Para o filósofo duas são as coisas mais caras e mais difíceis de se obter: uma boa arte de governar os seres humanos e uma boa arte de educá-los. Notar-se-á que ambas pressupõem o saber moral.

[43] Ibid., p. 20.

ação realizada pelo sentimento[44] do dever (*Sollen*) é aquela que deve ser o objeto de ensino de uma educação moral (prática). Expliquemos tal afirmação.

Quando Kant apresenta um quadro geral do fim global da educação, a moral aparece presente na formação da "cultura geral da índole humana"[45], onde o filósofo, como já demonstrado ao longo deste texto, distingue a formação física da formação moral. A primeira é aquela que, com o auxílio da ferramenta da disciplina, a criança ou o discípulo não precisa fazer uso de nenhuma máxima, pois segue a orientação de outra pessoa e encontra-se em um estado de passividade. Já a segunda fundamenta-se em máximas e preza "para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si". Kant ainda afirma que "é necessário que o estudante veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever"[46].

De acordo com a pedagogia kantiana, uma cultura moral fundamenta-se em máximas, e não na disciplina. A escolha de máximas pressupõe a liberdade para escolher[47]. É preciso ensinar o estudante por si mesmo bem escolher entre as máximas que se apresentam à sua vontade. O problema é que voluntariamente podem ser manifestas tanto máximas morais (boas) quanto máximas egoístas. E como distinguir uma máxima moral de uma egoísta? Perez nos demonstra que Kant

---

[44] Sentimento de respeito à lei moral e à necessidade de agir por dever. *Cf.* KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

[45] Para o filósofo, a "cultura particular da índole" é aquilo que diz respeito às potências do entendimento. Cf. KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 68-69.

[46] Ibid., p. 68.

[47] A liberdade é condição pressuposta para escolha e até mesmo para a responsabilização do sujeito que efetua determinada ação.

entende por máxima moral toda aquela máxima subjetiva que pode ser convertida a um princípio universal e mesmo assim ser considerada como boa[48]. A universalidade de uma máxima é o seu critério qualitativo[49]. Esse critério segue as determinações do imperativo categórico formulado pela ética kantiana: "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" [50]. A universalidade de uma máxima e sua transformação em um princípio moral (lei) válido para toda pessoa é um critério racional, sendo determinado pelo dever de fazer a coisa certa em si mesma, não levando em conta a finalidade da máxima escolhida. Em linhas gerais, temos aqui a clara aproximação entre a ética e a pedagogia kantiana. Enquanto caberia à primeira erigir os fundamentos da ação, a segunda seria a responsável por aproximar o educando desses fundamentos.

Kant afirma em sua *Pedagogia* que educacionalmente "é preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos"[51]. Quer dizer, é preciso ensinar ao educando que enquanto um ser racional ele tem o dever (*Sollen*) de agir segundo máximas morais, isto é, ele deve ser ensinado a agir pelo simples fato de realizar o bem moral, e não motivado pelo amor-próprio. É preciso ensinar que uma ação boa se realiza pelo desejo de se fazer o bem, e não pela consequência dela derivada. O ensino da moral, de

---

[48] PEREZ, Daniel Omar. **Kant**: a lei moral. *In:* SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi. Ética em movimento. São Paulo: Paulus, 2009, p. 159.

[49] Nesse sentido, roubar quando se tem fome, mentir para alcançar o que deseja, pedir dinheiro emprestado sem a intenção de pagar etc., são exemplos de máximas e ações que não podem ser universalizadas, logo não possuem valor moral.

[50] KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 62.

[51] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 70.

mesmo modo não pode estar fundado na punição do educando[52], com vistas a um disciplinar. O filósofo entende que a moralidade "é algo tão sublime que não se deve rebaixá-la, nem a igualar à disciplina"[53]. A moral está mais relacionada à formação de caráter do que à disciplina. Esse caráter, para Kant, consiste nesse hábito que a criança desenvolve de agir segundo determinadas máximas, que de início ocorre no âmbito familiar e na escola, mas futuramente se expande para toda sociedade. Para Pinheiro, esse modelo educacional é fundamental para a tarefa de determinar a capacidade de boa convivência de pessoas em seu estado de infância ou de maturidade, uma vez que contribui para a constituição de um bom caráter do estudante e o capacita para obedecer às leis morais da humanidade[54].

No que toca a um bom caráter, Kant afirma ter um bom caráter aquele que bem domina suas paixões. Assim, o ser humano não deve deixar-se levar pelas paixões, pelas inclinações egoístas. Para exemplificar tal posicionamento, Kant retoma a expressão estoica usada por Epiteto - *Sustine et Abstine*[55] - para indicar a necessidade moral de "suportar e acostumar a suportar" as privações de paixões desviantes de um bom caráter[56]. De acordo com Bresolin, a retomada kantiana desta

---

[52] A mentira de uma criança, por exemplo, deve ser desprezada e não punida. Kant entende que o castigo diante de uma situação de mentira – assim como uma recompensa diante de uma boa ação – levará a criança à crença de que o bem e o mal só fazem sentido frente ao castigo e à recompensa. O problema é que no futuro essa mesma criança somente fará o que é visto como bem quanto alguma recompensa lhe for dada, assim como somente evitará de realizar algo mal quando estiver sujeita a algum castigo. Esse tipo de situação, portanto, não forma adultos com capacidades de ações morais, mas adultos que visam a recompensa e a utilidade de suas ações.

[53] Ibid., p. 76.

[54] PINHEIRO, Celso de Morais**. Kant e a educação**: reflexões filosóficas. Caxias do Sul: Educs, 2007, p. 101.

[55] Expressão latina que pode ser traduzida por "suporta e abstém-te", e é utilizada por Kant no sentido de suportar e abster-se de más paixões ou inclinações. Isto é: com Kant, *Sustine et Abstine* aponta para a capacidade humana de moderar os prazeres dispensando aqueles que afetam o desenvolvimento moral.

[56] KANT, op. cit., p. 86.

expressão estoica pode ser compreendida como o ensino destinado aos jovens acerca da limitação das paixões que perturbam o arbítrio, ou seja, suportar essas paixões e manter-se firme no plano da moralidade[57].

É por ser a etapa que promove a consolidação do caráter humano que a educação moral se torna primordial. De acordo com Silva, essa educação com vistas à moralidade é fundamental à formação pelo fato de perpassar pelo exercício de uma constituição cultural (*Bildung*) e pela constituição da personalidade de um sujeito (o educando) que precisa relacionar-se em um corpo social composto de seres racionais que partilham de uma mesma liberdade e de uma mesma lei moral[58]. Nesse sentido Kant ainda afirma de modo impreterível que "tudo o que se opõe à moral deve ser excluído dos propósitos", ou por outro lado, tudo aquilo que é de natureza benéfica ao bom desenvolvimento do caráter humano deve ser cultivado em último grau pela educação[59].

Na educação infantil e na solidificação do caráter moral de uma criança, Kant compreende ser sumamente necessário um ensino que se desenvolve por meio de exemplos e regras com a finalidade de demonstrar à criança os deveres a serem cumpridos. Kant reúne esses deveres a serem ensinados em dois grupos.

O primeiro grupo diz respeito àqueles deveres que a criança deve ter em relação a si mesma. Esses "deveres para consigo mesmo" não devem e não podem ser entendidos como um impulso à satisfação pessoal de desejos e inclinações[60]. Pelo contrário, Kant nos demonstra que esse

---

[57] BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação de Immanuel Kant**: da disciplina à moralidade. Caxias do Sul: Educs, 2016, p. 108.

[58] SILVA, Lázaro Aparecido. Kant e a pedagogia. **Inter-Ação**: Ver. Fac. Educ., v. 32, n. 1, 2007, p. 38.

[59] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 88.

[60] Para exemplificar: a embriaguez, a intemperança, a mentira e demais vícios que empobrecem a própria natureza humana e geram descrédito a todas as pessoas.

grupo de deveres se refere à conservação da dignidade da natureza humana. O segundo grupo, por outro lado, diz respeito aos deveres que as crianças possuem em relação aos outros. Esses "deveres para com os demais" consistem em ensinar à criança a necessidade de se praticar o respeito aos direitos de cada humano.

Os deveres para consigo mesmo prescreve a preservação da dignidade humana na própria pessoa, já os deveres para com os demais prescrevem a preservação da dignidade humana presente também em outras pessoas[61]. Na dinâmica desses deveres, os "deveres para consigo mesmo" são limitados pelos "deveres para com os outros". Os primeiros são subjetivos, ao passo que os segundos apontam para a intersubjetividade inerente à própria natureza humana. Todavia, esta dicotomia é apenas aparente, pois em última instância todo dever se resume à preservação daquilo que é partilhado por todas as pessoas, isto é, a dignidade e os direitos de cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo em sua época a pedagogia kantiana já pensava na educação como atividade para toda a vida. Sendo assim, suas contribuições ainda hoje tornam-se relevantes e úteis ao propósito educacional de produzir saberes que se voltam às competências humanas necessárias ao bom convívio social, sobretudo quando pensamos nas possibilidades de efetivação dos pilares III e IV determinados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco.

---

[61] Entende-se por dignidade humana o valor em si mesma que cada pessoa possui, e por isso, jamais poderá ser um meio para se obter determinado fim. Cf. KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

Em linhas gerais, em sua *Pedagogia*, Kant reivindica para a moralização o lugar de máxima relevância no âmbito educativo, além de se demonstrar um adepto de uma perspectiva educacional que coloque o estudante - desde seu período mais remoto - frente à discussão acerca daquilo (os deveres) que é necessário a uma boa conduta na vida social. Por fim, observamos que o filósofo demonstrou como imprescindível uma boa educação das crianças para que quando elas se tornarem adultas possam viver em comunhão e harmonia com outros seres humanos, a fim de que cada ação realizada em sociedade não vise o bem próprio, mas sim, o bem geral. A educação, portanto, é ferramenta de desenvolvimento social, uma vez que atua como mediadora entre o ser humano e a ação moral.

REFERÊNCIAS

BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação de Immanuel Kant**: da disciplina à moralidade. Caxias do Sul: Educs, 2016.

BRITO, José Wilson Rodrigues de; LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. A Educação em Kant como condição de autonomia do indivíduo. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 14, nº. 2, p.199-217, 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Rafaella Silveira Sucupira da. A teoria da educação de Immanuel Kant e o aperfeiçoamento moral. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 66-86, 2018.

CRAMPE-CASNABET, Michèle. **Kant** – uma revolução filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral. *In*: EIDAM, Henz (Orgs.). **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 159-190.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando sobre educação. Curitiba: Editora Champagnat - PUC-PR, 2013.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_________. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

_________. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** Textos Seletos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

_________. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KUEHN, Manfred. **Kant**: a biography. Cambridge: University Press, 2001.

LOUDEN, Robert B. "A segunda parte da moral": a antropologia moral de Kant e sua relação com a metafísica dos costumes. **Ethic@**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 27-46, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MULINARI, Filício. Considerações sobre a pedagogia de Kant: uma educação para a autonomia. **Revista Helius**, Acaraú, v. 1, n. 1, p. 95-114, 2013.

PAIM, Antônio. **Modelos éticos**: introdução ao estudo da moral. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1992.

PEREIRA, José Aparecido. Uma discussão sobre a dignidade da pessoa humana a partir da ética de Kant. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa/Bahia, v. 17, n. 1, p. 1-11, jun. 2018.

PEREZ, Daniel Omar. O significado de natureza humana em Kant. **Kant e-Prints**. Campinas, v. 5, n. 1, p. 75-87, 2010.

_________. **Kant**: a lei moral. *In:* SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi. Ética em movimento. São Paulo: Paulus, 2009.

PINHEIRO, Celso de Morais**. Kant e a educação**: reflexões filosóficas. Caxias do Sul: Educs, 2007.

SILVA, Lázaro Aparecido. Kant e a pedagogia. **Inter-Ação**: Ver. Fac. Educ., v. 32, n. 1, p. 33- 45, 2007.

5

CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE AUSTERICÍDIO SOCIAL E DE PANDEMIA

Fábio José de Queiroz[1]
Nivânia Amâncio[2]

1 INTRODUÇÃO

Seguindo-se ao austericídio, marca do capitalismo contemporâneo de formato ultraliberal, a crise pandêmica associada à covid-19 evidenciou ainda mais as desigualdades excepcionalmente cruéis e, aliás, típicas de um regime social que convive de modo correspondentemente substantivo com a radicalização da pobreza e a desigualdade mais extrema.

Neste artigo, tratamos do processo de formação docente em meio às múltiplas catástrofes que cercam a humanidade, especialmente os seus estratos mais vulneráveis, em uma dimensão duplamente social, na qual o dilaceramento do colchão laboral mais elementar se combina à eclosão de uma tragédia sanitária.

Não se trata de um estudo exclusivo de um evento – a crise da covid-19 –, mas que abarca esse fenômeno considerando os diversos tempos da história. Em avanços e recuos na análise, destacamos como o devir histórico - e, dentro dele, as práticas docentes, incluindo o seu

[1] Historiador, Doutor em Sociologia (com Pós-doutorado em Educação), Professor do Curso de História (Graduação e Mestrado) na URCA. E-mail: fabioqueirozurca@gmail.com

[2] Doutoranda em Educação pela FACED-UFC, Professora da Rede Pública de Educação do Estado do Ceará. E-mail: nivaniaamancio@hotmail.com

movimento formativo permanente - não pode prescindir da inevitável aprendizagem evocada pela explosão de um novo e furioso componente.

No caso do Brasil, os fenômenos da formação docente - e de suas conexões quanto ao elemento pandêmico - ainda precisam levar em conta uma realidade política permeada pela emergência de uma corrente de impostação neofascista (o bolsonarismo), a qual, desde a explosão do vírus, não apenas desprezou o combate à doença, mas articulou essa posição apoiada em um programa econômico de austeridade social.

Desse modo, voltando ao nosso ponto de partida, este texto dialoga com um conjunto de fatores envolvendo a realidade socioeconômica e política, e busca, ao mesmo tempo, capturá-la sem perder de vista o sentido de abranger a história, não apenas em seu todo complexo, mas em seu movimento.

Além disso, de um amontoado de materiais, destacamos o lugar da formação docente, o que a ela deveria ser acrescentado à luz das situações radicalmente novas que apareceram em um período mais recente, a começar pelas manifestações de patologias que, em última análise, decorrem da lógica de funcionamento incontrolável do modo de produção (ou destruição) especificamente capitalista.

As considerações práticas concernentes à formação docente, de certo modo, já foram por nós tratadas em textos recentes, mas, à primeira vista, a especificidade rastreada se perdeu em um emaranhado de outras situações e problemas, o que, de certa maneira, diluiu o nosso enfoque relativo a essa temática[3]. Desse modo, a nuance de

realizada entre 7 de fevereiro e 6 de março de 2021 pelo grupo Rede Escola Pública e Universidade (Repu), concluiu-se que "a incidência de novos casos de Covid-19 dentre os professores de 25 a 59 anos cresceu 138% em comparação a um crescimento de 81% na população da mesma faixa etária no estado de São Paulo" (VIEIRA, 2021).

individualidade da formação docente é marca deste artigo, embora essa questão seja inseparável dos problemas que a circundam: a pandemia da covid-19, o ultraneoliberalismo, a austeridade fiscalista em escala social extrema ("a miséria brasileira") e as ameaças à natureza e às liberdades políticas.

Em suma, podemos dizer, sem erro, que, neste trabalho, oferecemos uma primeira indicação do que significa a formação docente ante os surtos pandêmicos que se agigantam no mesmo grau em que se agravam as tendências socialmente destrutivas do capitalismo contemporâneo.

Por fim, nosso objetivo é desenvolver as discussões em torno da formação docente à luz de análises historicamente embasadas nas contribuições teóricas da pedagogia histórico-crítica e, notadamente, de A. Gramsci, embora façamos esse procedimento menos pelo efeito de múltiplas citações do que por meio de um diálogo sucinto com algumas de suas elaborações-chave para o marxismo e para a educação.

2 TEMPOS PANDÊMICOS, TEMPOS DE AUSTERICÍDIO: A FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS

Conforme já ressaltado, buscamos neste artigo demonstrar a particularidade da formação docente em um período no qual impera o infame e o inumano, os quais, na condição de refugos da história, não deixam, forçosamente, de constituir aspectos de sua realização processual ao longo do tempo.

Como antecipamos na introdução, a experiência nos provou a necessidade de tematizar a formação docente em uma posição de protagonismo, o que só parece ser possível sob as vestes naturais de uma abordagem específica. Para alcançar esse intento, não basta

assinalar as condições atuais do capitalismo, praticamente reduzidas a um estado lamentável de putrefação social, nem somente admitir a ignorância absolutamente inacreditável das representações políticas retrógradas que, eventualmente, estão à frente da máquina estatal burguesa no Brasil. Considerando que novos fatos se avolumam e (re)propõem uma continuidade, ainda mais bárbara e temerária, das formas atuais de manifestação do capitalismo, é preciso extrair a noção de realidade histórica contemporânea do regime social capitalista atual e não simplesmente nos contentar com o que dele já sabemos e já contamos.

Então, é óbvio que o conteúdo comum dos fatos atuais reclama uma análise concreta da situação concreta, à moda lenineana, e a atualização conceitual, em última hipótese, decorrerá desse esforço hercúleo de reconstituição histórica.

À parte alguns ligeiros complementos, eis os pressupostos teórico-metodológicos que pensamos ser de ampla utilidade aos esforços de *update* quanto aos dispositivos necessários à formação da docência em meio às pestilências sanitárias e sociais em curso. Essa nova realidade nos permite expressar questões completamente novas nesse terreno para o qual o intelectual profissional, que é o educador, não pode deixar de conferir absoluta prioridade e relevância.

Sabemos que o docente, de acordo com a semântica gramsciana, desempenha uma função educativa e intelectual. A "atividade intelectual", para Gramsci, é "diferenciada em graus", até porque, segundo o marxista sardo, há "diversas e variadas atividades intelectuais" (GRAMSCI, 1982, p. 10). Mesmo entre os profissionais da educação, não há uma homogeneidade. A diferenciação é também intrínseca a esse agrupamento, que está diferenciado em graus. Essa posição diversa não

suprime o fato de que os educadores constituem uma categoria de intelectuais profissionais. Há uma expectativa social que, de certa maneira, reclama essa conduta do especialista em educação e dele exige, inclusive, que seja capaz de resolver imediatamente questões complexas que lhe são apresentadas.

No contexto da pandemia, essa expectativa não perdeu vitalidade. Inversamente, em um passado recente, nunca se vislumbrou uma demanda tão grande no sentido de ouvir o que os educadores têm a dizer a respeito de uma doença que, em escala mundial, aniquila a vida de milhões de pessoas. Esses pleitos abrangem discentes, meios de comunicação e a sociedade de um modo geral.

Quando à pandemia se encadeiam situações igualmente adversas, no plano político-econômico e das inter-relações sociedade-natureza, essa requisição se torna um demanda quase espontânea, o que requer do docente, mais do que já é comum, que ele se esmere, com alto grau de especificidade, no terreno de sua formação profissional, a qual, tanto para Gramsci quanto para os educadores vinculados à Pedagogia Crítica, tem o significado de um genuíno processo de educação política, "amparado em explicações de amplo alcance" (SAVIANI, 2010, p. 11). Se a formação do docente é um ato político, nas circunstâncias sob as quais nos encontramos, o nível desse ato se intensifica, i.e., eleva a sua gradação.

É no marco da experiência multiforme da crise humanitária em andamento que a formação docente requer um enfoque ímpar. Essa experiência implica cogitar não apenas a gravidade da situação pandêmica, mas entender o seu lastro na história de desigualdade social que descreve a trajetória do Brasil e, mais do que isso, o embasamento do flagelo sanitário no marco do ultraneoliberalismo, o qual, nos

últimos anos, auferiu maior aceleração e amplitude, reforçando as diferenças e os desequilíbrios gregários e individuais para além daqueles relativos ao meio ambiente.

Diante desse cenário, chamamos a atenção do leitor para a chamada lei do "teto de gastos" (Emenda Constitucional 95), a qual congela os investimentos sociais ao longo de 20 terríveis anos. Ela foi aprovada no governo Michel Temer e mantida por Jair Bolsonaro, mas precisa ser revogada para que sejam asseguradas as condições de real financiamento da educação e demais serviços públicos.

Na razão inversa dessa demanda objetiva, e mesmo na conjunção de crise sanitária e socioeconômica, os guarda-livros neoliberais reforçam os seus cuidados quanto à conservação das normas de austeridade traduzidas nessa legislação antissocial. E, nessas condições, necessidades básicas de saúde, de educação e de sobrevivência cotidiana continuam sob o controle de ferozes mecanismos fiscais. É impossível falarmos em formação do profissional do magistério se esse aspecto formativo despreza a crítica inapelável a esse estado que, com certeza, não é de poesia.

De outra parte, a circulação do Coronavírus é uma realidade que se impõe há mais de dois anos[4]. As escolas, no entanto, seguem reféns de um quadro de absoluta precariedade sanitária. Não por acaso, com a vacinação ainda em suas etapas iniciais, a Fiocruz emitiu uma nota

[4] No momento da escrita deste artigo, a cobertura vacinal já alcançou aproximadamente 70% da população adulta brasileira, mas em um contexto geral no qual cientistas muito prudentes alertam para a continuidade dos riscos inerentes ao vírus, sobretudo, conjeturando uma possível quarta onda da covid-19, na Europa, e a explosão de uma nova cepa, hipoteticamente originária da África do Sul, que, dadas as integrações e intercâmbios de ancoragem internacional, apresenta repercussões que extrapolam as situações de origem.

técnica[5] considerando um grande erro a exigência de que as instituições de ensino funcionassem em pleno ascenso pandêmico, por isso, recomendava medidas restritivas no âmbito escolar (VALVERDE, 2021). Essa nota conflitava inteiramente com o movimento que se operava no congresso nacional, impulsionado pelo empresariado do ensino, visando a sujeitar escolas e universidades a um retorno às aulas presenciais sob a égide de condições de absoluta insegurança humana e sanitária.

Do ponto de vista da educação, esse movimento é bastante paradoxal, posto que os parlamentares que defendem preservar o congelamento dos "gastos" públicos, que poderiam ser usados na recomposição orçamentária e, consequentemente, na reparação do estado de precariedade sanitária dos estabelecimentos de ensino público, são os mesmos que pleiteavam o retorno das aulas presenciais em um quadro cuja proporção de óbitos entre os profissionais da educação se mostrava três vezes maior do que a registrada na população em geral, conforme se observou no estado de São Paulo, unidade da federação em que as escolas reabriram em meio a um incremento das infecções pela covid-19.[6]

Ainda assim, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, inspirado na validade permanente da retórica irracionalista de Jair Bolsonaro e de seus rebatimentos nas plataformas digitais, iniciou 2022 prescrevendo o retorno das aulas nas instituições federais de ensino superior sem a

[5] A nota está disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/nota_vpaaps_escolas.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

[6] Em uma pesquisa realizada entre 7 de fevereiro e 6 de março de 2021 pelo grupo Rede Escola Pública e Universidade (Repu), concluiu-se que "a incidência de novos casos de Covid-19 dentre os professores de 25 a 59 anos cresceu 138% em comparação a um crescimento de 81% na população da mesma faixa etária no estado de São Paulo" (VIEIRA, 2021).

exigência do passaporte sanitário, i.e., a defesa do vale-tudo bolsonarista.

Esses fatos não são isolados, mas pertencem a uma ordem de coisas que se reproduz na história de longo prazo. Ao tratar a realidade à sombra das condições atuais, a compreensão histórica do fenômeno requer que se vá além do conhecimento já produzido e, principalmente, dos muros da escola e da universidade. Isso permite compreender não só a alta mortandade e as suas inter-relações com o que persegue o governo Bolsonaro, mas também a desigualdade sanitária e, igualmente, a digital, que quase sempre é um interdito a que muitos estudantes participem das aulas remotas, ao tempo que espelha as extremas desigualdades sociais que permeiam as relações de classe no Brasil.

É importante registrar que o austericídio, que corresponde ao receituário neoliberal dominante no Brasil, impôs – com o impulso do presidente da república –, desde o primeiro momento de eclosão pandêmica, que muitos fossem impelidos a sair de suas casas, permitindo o indesejável encontro com o vírus nas ruas, nos ônibus, nos mercados, nas feiras e nos locais de trabalho. Mas que significado tem tudo isso na formação docente? Nesse mundo de fragilidades, quais os lugares da cultura de biossegurança e da responsabilidade coletiva na instrução da docência? O que, enfim, a realidade histórica recomenda de novo e de urgente ao processo formativo?

Uma demonstração detalhada, seguramente, há de apontar que nenhum processo formativo, nas condições atuais, pode elidir o encontro e o escrutínio crítico com relação a esse quadro de absoluta vulnerabilidade humana. Partindo disso, como viria a ser definida a formação de um educador ou educadora que se eximisse da responsabilidade desse compromisso crítico que, em última análise, é indeclinável?

A formação não é uma descoberta inocente do saber. Antes de mais nada, é se deparar com a realidade, atinar e contribuir para o seu significado, objetivo e subjetivo, atribuindo, assim, um sentido de absoluta criticidade ao ato formativo. Nesse terreno concreto, as velhas crenças não desaparecem de todo, mas precisam ser repensadas à luz dos fatos novos. Nas circunstâncias dadas, como indicou Gramsci (2001), "Trata-se de dar ao núcleo vivo das aspirações contidas naquelas crenças uma nova forma (portanto, de inovar, determinar melhor aquelas aspirações), não de destruí-las." (GRAMSCI, 2001, p. 84).

Como resultado, o que queremos trazer de particularmente essencial nesta abordagem? O fato de que os antigos métodos de formação e as teorias que os revestem, nada disso, decerto, perde completamente o sentido. O que perde conteúdo e coerência é o entendimento de que tudo que era inerente à formação do docente antes da tragédia humanitária precisa apenas ser repetido.

A dimensão incalculável do desastre humano e social precisa ser incorporada à história, e não apenas à memória. Partindo disso, necessita ser capturada e refletida criticamente pelos(as) educadores(as), até para que eles(as) possam atuar como intelectuais junto aos agrupamentos sociais aos quais estão rigorosamente conectados, atuando, à moda de Gramsci, como intelectuais orgânicos. A ideia de que a educação do intelectual profissional é dada como um ponto fixo no horizonte, decerto, precisa ser revista. Inversamente, ela é atualizada conforme às exigências da realidade, que não são necessariamente idênticas ao longo do tempo histórico.

É muito curioso que, para cada tipo de situação, as pessoas queiram recorrer ao velho baú da avó, pensando estar ali todas as soluções que o mundo demanda. O baú tem a sua importância, o saber da avó é

luminoso, mas esse mecanismo das saídas que o passado oferece, de modo algum, é inteiramente compatível e convergente a uma quadra da vida humana em que as pessoas e as suas relações foram postas de ponta-cabeça.

Além disso, pela primeira vez, o país se vê diante de um governo pós-ditadura militar-empresarial, em que palavras como futilidade, infantilismo mental, ideologia autoritária, necropolítica, genocídio e neofascismo são a ele aplicadas com certa naturalidade, como algo que lhe é intrinsecamente familiar.[7]

Ao se considerar esse amplo elenco de fatores, não parece lógico admitir que a formação docente vive uma etapa ímpar do seu desenvolvimento? Seria exagero afirmar que essa formação deve responder ao mundo multiplamente pandêmico assim como, em uma outra ocasião, teve de responder ao mundo após Auschwitz, ou essa comparação é desproporcional? Seguramente, estamos falando de tragédias distintas, de dramas que se comparam, como os indícios de negacionismo que marcam os dois cenários. Todavia, compará-los não significa confundi-los. Não é essa a questão. Todo o debate, em última hipótese, implica reconhecer que cada etapa trágica da história ordena repensar todo o processo de instrução das pessoas e dos grupos, e isso, certamente, abarca os trabalhadores, as trabalhadoras da educação, as suas práticas e seus ritos formativos. Não é outra a discussão.

Isso envolve temas como a liberdade política, o papel do Estado, os impactos da desigualdade social, as políticas públicas, as relações entre sociedade e natureza e, em particular, o lugar da ciência, da cultura, da

---

[7] Evidentemente, essa descrição-caracterização faz referência ao governo de Jair Bolsonaro, um líder de milícias conduzido ao centro da República na esteira de um golpe parlamentar e de uma situação reacionária que o ensejou. Já tratamos desse tema em outros textos de nossa autoria e não nos parece ser o caso de abordá-lo, em função dos objetivos e limites deste artigo.

educação e da subjetividade humana; dito de outro modo, o lugar do educador em um mundo inclinado à borda de um despenhadeiro. Nesse ínterim, problematizar certas práticas sociais anteriores ao surto pandêmico e ressaltar a continuidade das práticas novas que resultam da resposta ao flagelo em curso, de certo modo, incidem no preparo e na instrução dos educadores.

Em vista disso, a formação docente em tempos de pandemia requer uma atitude e uma prática de superação de três fatores - direita intransigente, antilaboral e irracionalismo anticientífico -, visto que a gravidade do quadro sanitário e socioeconômico resulta, antes do mais nada, da combinação desses tristes motores da tragédia em andamento. Ignorar essa tarefa pedagógica e, por isso, política, é quase zombar do próprio ato formativo.

Saviani (2003) já alertara que uma teoria pedagógica crítica como base adequada dos mecanismos de educação e preparo qualificado do docente deve levar em conta as condições atuais da sociedade. Ao mesmo tempo, a teoria pedagógica deve responder *às necessidades de transformação da prática educativa*, uma vez que essa compreende continuidade e mudança. Nesse horizonte, o trabalho instrutivo no âmbito da docência precisa considerar o que Saviani (2003), apoiado em Gramsci, denomina de "[...] movimento orgânico definidor do processo histórico [...]" (SAVIANI, 2003, p. 2), mas, conjuntamente, deve aquilatar as mudanças potenciais em que há possibilidades de inferir no movimento geral.

A formação do educador do tempo presente deve refletir as tendências de uma realidade cuja ruína social e ambiental impulsiona a humanidade a um cenário de barbárie que, em última instância, delineia uma ameaça, acima de tudo, aos estratos sociais dotados de maior vulnerabilidade: indígenas, negros, mulheres, imigrantes, força de

trabalho precarizada e informal, comunidades das periferias urbanas, camponeses etc.

Esse cuidado se repete no tocante à tendência política de revigoramento das vertentes de extrema-direita, que, nos países dependentes, a exemplo do Brasil, se dá em articulação ao programa neoliberal e ameaça às liberdades políticas, com forte impacto nas instituições de ensino e práticas educacionais. O combate a uma direita decididamente intransigente não é uma simples resposta às urgências imediatas da conjuntura, ainda que também o seja, mas uma tarefa que se combina à defesa incondicional das liberdades democráticas. Essa é uma empreitada que extrapola de longe os simples influxos conjunturais, visto se tratar, não somente de uma condição do processo de formação docente, mas de pensar as condições da prática de docência em uma perspectiva emancipatória global que vá além de uma simples emancipação política.

As chances de o mundo testemunhar o enleio de uma barbárie social e política parecem mais prováveis, até porque o conluio entre a direita extremada, o negacionismo anticientífico, o ultraneoliberalismo, o austericídio e, em vista disso, a pulverização das garantias sociais, trazendo nítidas sequelas ao campo da educação, parecem mais nítidos hoje do que há algumas décadas. Por isso, a especificidade da prática educativa, em meio a esse redemoinho inumano, precisa ser reforçada, não em qualquer direção, mas em uma perspectiva histórico-crítica, implicando que educadores e educadores saibam capturar o tempo presente e seu feixe combinado de velhos e novos desafios. Em outras palavras, é preciso encadear o saber objetivo produzido historicamente e o que nasce debaixo de novas e difíceis condições.

A atual crise sanitária não é um problema puramente conjuntural. A sua emergência se relaciona à própria mecânica do regime social vigente.

A letalidade do sistema dominante, entendida em sua equivalência internacional, sujeita a humanidade a perigos constantes. Assim, certa cadeia de hábitos a qual fomos lançados, à luz da crise sanitária, tende a se reproduzir nos próximos períodos. O ato de se reeducar abarca rotinas e disposições as quais não estávamos acostumados. De outro lado, mudar o mundo, mais do que antes, tornou-se uma exigência, na medida em que a humanidade almeja permanecer viva, e esse desiderato, ao abrigo inseguro da ordem atual, está sob ameaça permanente.

Se o processo educativo coincide com o próprio ato de viver, como preconiza Saviani (2003), a formação docente, nas condições atuais da sociedade, só pode ser uma formação para vivência. Mesmo que, para viver, os seres humanos necessitem mais do que reproduzir as suas condições de existência, eles precisam fazer isso em uma sintonia fina com a natureza e sob as novas bases societárias.

A anatomia dessa relação não é nova. Marx (2013), a título de ilustração, ressalta que a produção capitalista, "por um lado, acumula a força motriz histórica da sociedade, e por outro lado, desvirtua o metabolismo entre o homem e a terra (MARX, 2013, p. 517). O filósofo alemão analisou as tendências da produção capitalista, a sua avidez expansiva e destrutiva e a quebra da unidade entre a ordem social e a natureza, mas não teve a oportunidade de observar essas tendências se desenvolverem em sua plenitude. Nesse intervalo de tempo, o desvirtuamento do metabolismo entre o gênero humano e a terra adquiriu um grau de amplitude tão nefasto que o futuro da humanidade no planeta é posto em xeque por inumeráveis estudos científicos.

Aqui, há um ponto essencial: troquemos terra por natureza e, provavelmente, chegaremos ao porto onde desembarcou o agente infeccioso que, agora, espalha mortes em uma grandeza e

correspondência quase inimagináveis. O vírus traz em si uma pedagogia. Mais do que uma pedagogia de ferro, uma pedagogia de morte. Essa é pura e simplesmente a base a partir da qual a formação da docência deve constituir o seu esteio, pensando no *update* de que falamos em uma passagem anterior deste texto. Trata-se da pressão de toda uma época carregada de novas e persistentes contradições, para as quais os intelectuais profissionais não podem simplesmente virar o rosto por temerem uma ruptura nas tramas rotineiras do pensamento.

Em termos gerais, este artigo é produto de um tempo de transição, ainda que não traga uma verdade imposta por resultados completos de uma pesquisa histórica. Sabemos onde estamos e de que ponto partimos, mas não sabemos exatamente para onde vai o Brasil, em particular, e o mundo, de modo geral. A formação docente precisa considerar essa realidade que se transforma de maneira, às vezes, estupidamente perigosa.

Não custa recordar que, no Brasil, à crise da covid-19 somou-se a existência de um governo genocida que, desde o princípio do ciclo patológico, festeja as ações do anjo da morte, inclusive ao negar a potencial carnificina imersa na ação do vírus. Essa dramática peripécia, ao se articular a um fundo social e a uma política macroeconômica visceralmente destrutivos, situou a formação docente diante de velhos e novos fatos.

Nesse sentido, a docência e a sua formação vão precisar responder a essa realidade que transita entre escombros e possibilidades, transpondo o relativismo epistemológico e o ceticismo político que, nas dobras dos séculos XX e XXI, marcaram as modas acadêmicas e abriram caminho para o mundo da "pós-verdade". Como sabemos, o pressuposto desse ponto de vista pós-moderno enveredou para negação de qualquer possibilidade de superação da ordem social capitalista, tratando de

viver um dia após o outro. Ao se confinar no micro e desprezar o projeto socialista e as demais “grandes narrativas”, as teorias pós-modernas sacrificaram os propósitos de uma docência comprometida com às transformações estruturais.

A difícil questão para nós é: quanto tempo se perdeu e quanto tempo pode ser recuperado? Partindo disso, é importante nos perguntar: a dolorosa situação de uma patologia devastadora, de repente, pode vir a ser o estopim capaz de fazer repensar os modelos pedagógicos e formativos que enclausuram a docência no labirinto do capital, de suas seduções ilusórias e de sua reprodução destrutiva?

O fato é que a relação entre os novos eventos nos impõe uma pergunta-chave: um novo mundo pode emergir da barbárie ou o regime social há de se reduzir a um estado de brutalidade elevado à categoria de norma? Diante dessa disjuntiva, a formação docente, para merecer esse nome, precisa ser pensada em torno de outro projeto de sociedade, até por uma questão de sobrevivência. Por precisão conceitual simples, pensamos em socialismo, mas, se quisermos, apoiados no refinamento de Mészáros (2021), podemos falar de um sistema alternativo de reprodução sociometabólica. Independentemente da escolha semântica, seguem mais atuais do que nunca as palavras de Gramsci, no sentido de que o historiador deve “fixar e compreender que os inícios de um novo mundo, sempre ásperos e pedregosos, são superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz” (GRAMSCI, 1987, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência completa de crítica ou a limitação do ato ao aspecto da crítica é uma alternativa que não cabe no horizonte dos que pretendem

contribuir para a transformação do mundo, a qual não se fará sem conflitos, mediações no plano político e nitidez estratégica de projeto de sociedade.

Com relação ao mundo do capital, revestido do manto de chumbo da pobreza crescente, incluindo aí o pauperismo sanitário, a crítica é a condição necessária para a formação de uma corrente e de um movimento que correspondam ao terreno necessário das mudanças que a realidade reclama.

Aparentemente, a formação docente é um dos terrenos mais interessantes para se analisar não apenas a natureza das novas fisionomias que revestem o capitalismo contemporâneo – que expele doenças e misérias por todos os poros –, mas também como o mundo pode responder aos novos enigmas. Por isso, este artigo intentou oferecer indícios para se repensar a temática da formação da docência em um tempo sitiado pela lógica destrutiva de um regime social que, paralelamente, tenta enfraquecer e capturar a educação pública, ceifando qualquer possibilidade de que ela possa vir a se constituir uma ferramenta útil nas mãos dos espoliados pelo capital.

Assim como a Educação após Auschuitz, a Educação após a covid-19 deve ser pensada, no sentido de que a pestilência não se repita. A questão se é possível evitar que a tragédia se repita depende de que resposta se dê aos enigmas do nosso tempo: emancipação social ou barbárie? Revolução ou ruína? O êxito ou o malogro da formação docente em tempos de austericídio social e Coronavírus depende, em última análise, das respostas que se oferecem a essas indagações esfíngicas.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Luis Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2001.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, livro 1, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã:** crítica do Estado. Organização, prefácio e notas de John Bellamy Foster; tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. *In:* SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **História e História da Educação:** o Debate Teórico-metodológico Atual. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 8-23.

VALVERDE, Ricardo. Fiocruz reforça recomendação de medidas restritivas em escolas. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 26 de março de 2021. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-reforca-recomendacao-de-medidas-restritivas-em-escolas. Acesso em: Acesso em: 28 nov. 2021.

VIEIRA, Bárbara Muniz. Casos de Covid entre professores que trabalharam presencialmente no estado de SP é três vezes maior do que os da população da mesma faixa etária, diz estudo. **G1**, São Paulo, 22 nov. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/04/14/casos-de-covid-entre-professores-que-trabalharam-presencialmente-no-estado-de-sp-e-tres-vezes-maior-do-que-os-da-populacao-da-mesma-faixa-etaria-diz-estudo.ghtml. Acesso em: 28 nov. 2021.

6

O PENSAR FILOSÓFICO EM SALA DE AULA EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Francisco Ramos Neves [1]

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca do processo da prática filosófica no contexto escolar em uma abordagem multirreferencial que se desvencilhe das práticas educacionais ligadas à mentalidade da tradição iluminista. Tratar desse processo rompendo com a abordagem tradicional implica em repensar o próprio discurso conceitual aplicado no contexto escolar, quando se trata da perspectiva filosófica. Para refazer minimamente este discurso começamos com a recusa em aplicar o termo "ensinar filosofia" ou "ensino de filosofia", que remete ao "ensinar" como meio de transmissão de conhecimento. O processo do filosofar é autônomo, ou não é filosofar. Dessa forma, não se ensina filosofar ou filosofia, mas se possibilita o filosofar, como bem nos adverte Kant. O ensino acontece em relação a uma atividade fabril que requer apenas repetição de procedimentos e técnicas específicas, que podem ser repetidas por qualquer outro que siga as devidas orientações estabelecidas para e obter o mesmo resultado. Algo diferente pode sair deste processo de ensino-aprendizagem, ou por imperícia e falta de habilidade em não aprimorar a técnica referencial, ou quando se inova na concepção fabril do objeto dando-lhe novos contornos ou novas funções

[1] Professor de Filosofia – UERN. professor.ramos@hotmail.com

diferenciadas. É na inovação e na diferenciação que reside o filosofar, mesmo que embrionário. E este inovar e diferenciar não se ensina; cabe ao criador e idealizador da novidade e da diferença a intervenção filosófica no que cria e inova que vai além da mera repetição.

Inicialmente enfatizamos que levamos em consideração que o processo filosófico não é ensinado, ele pode ser desenvolvido contextualmente no universo investigativo dos indivíduos em sua interação dinâmica com o pensamento emitido por outros em escritos ou diálogos expostos pela linguagem falada oralmente e publicamente. O indivíduo inserido no universo de aprendizagem filosófica, escolar ou extraescolar, se relaciona com o pensamento filosófico por meio de leituras e diálogos com colegas e professores e inicia ou, de acordo com o nível de maturidade filosófica de cada um, aprimora seus conhecimentos filosóficos. Nesse contexto o professor de filosofia não ensina filosofar, mas indica os caminhos por meio dos exercícios desenvolvidos de reflexão de acordo com sua experiência filosófica própria. O termo "ensino" pode até ser utilizado, tendo em vista que está impregnado no discurso escolar e sua supressão imediata poderia causar problemas na comunicação entre os falantes submetidos ao jogo de linguagem escolar. Além do mais, as palavras não podem ser abolidas para não incorrermos em um novo discurso repressivo, agora no âmbito linguístico; mas as palavras podem e devem ser desconstruídas e ressignificadas. O uso da palavra "ensino" pode ser orientado para a compreensão de um sentido mais aberto, como demonstração, representação do que se intenciona dizer e mostrar.

Neste sentido, em uma abordagem multirreferencial, que não seja mutilante a ponto de privilegiar apenas algum aspecto isolado da formação humana, a expressão "ensino de filosofia" pode ser

compreendida como representação ou como "mostra" que expõe as diversas possibilidades de conhecimento, que exige uma participação ativa da imaginação criativa do educando. "Mostra," no sentido de uma exposição de como o(a) professor(a) desenvolve sua pesquisa e suas reflexões, mas no cuidado de orientar que estes processos filosóficos demonstrados são característicos de sua própria de experiência enquanto pensador(a) da filosofia. Esse cuidado serve para orientar que cada indivíduo, apesar de "estar" com a coletividade pensante, deve "ser pensante" na coletividade; isto é, precisa demonstrar que o filosofar não se dissocia de um pensar autônomo edificante, mesmo levando em consideração e se abrindo para o que os outros pensam em uma relação crítica de interação reflexiva. Como diz Castoriadis (1992, pp. 160-61)

> Queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade refletida própria. Contudo, [...] os meios e os objetos dessa atividade, e mesmo [...] seus meios e métodos só podem ser fornecidos pela imaginação radical da psique. É aí que se encontra a fonte de contribuição do indivíduo à criação social-histórica. E é por isso que uma educação não mutilante, uma verdadeira *Paidéia* é de uma importância capital.

Nessa *Paidéia* multirreferencial o(a) professor(a) de filosofia precisa ser uma espécie de orientador(a) educacional-reflexivo(a). Seu papel no contexto escolar se difere do papel de quem ensina um saber científico. No entanto, é importante evidenciar que o ensino do saber científico não se limita ao ensinar os princípios, teorias, leis científicas e paradigmas científicos produzidos até então; pois, a esse processo de ensino deve se seguir orientações filosóficas que possibilitem o inovar, a criatividade e a inventividade também na esfera da cientificidade,

visto que a ciência não é neutra e requer elementos de não cientificidade para suas descobertas e superações paradigmáticas.

O ensinar filosofia no sentido tradicional, como transmissão e reprodução de conhecimentos, perde seu sentido em uma abordagem multirreferencial; sobretudo quando tratamos da meditação e especulação como possibilidades de uma singularidade subjetiva do pensamento, o que não pode ser ensinado, pois exige um crescimento intrapessoal e a formação de uma autoconsciência. Mas isto não implica se aferrar a uma defesa intransigente de uma espécie de solipcismo, o indivíduo consigo mesmo, por isso ser quase impossível dado a complexidade da tessitura do pensamento. Ninguém tece o pensamento sozinho, por mais que se isole em sua subjetividade, visto que o pensamento é linguagem que se comunica com o espírito-mente, e a linguagem é o lugar que nos abriga e nos faz presente e nos faz projeção. No contexto escolar, o(a) educador(a) deve ser visto(a) mais como mediador(a) e provocador(a) da reflexão filosófica, e muito menos como proprietário(a) da verdade sobre o processo do filosofar.

A tradição tem seu discurso próprio e a abordagem multirreferencial aplicada ao processo filosófico no contexto escolar requer uma ruptura com ela. Esta tradição tem suas raízes no contexto escolar como um processo linear e vertical de imposição de verdades e conceitos absolutos (ensino). A abordagem multirreferencial aprofundada por Jacques Ardoino, da Universidade de Vincennes (Paris VIII), desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, surge para redefinição do fazer pedagógico em sala de aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. Esta abordagem tem como principais colaboradores Michel Lobrot, René Barbier, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess e outros. A concepção multirreferencial de

abordagem nos fenômenos educacionais vem se destacando gradualmente no campo da pesquisa educacional e nas diversas áreas dos saberes. Propõe a articulação do pensamento desvencilhado das amarras racionais e instrumentais da tradição regida pelo pensar calculador.

A abordagem multirreferencial ainda é uma discussão em gestação que não se propõe como uma teoria monorracional, visto que não representa um sistema fechado de pensamento, mas é teoricamente construída a partir de múltiplos olhares, pensamentos e práticas em constante problematização, tendo em vista a complexidade das situações vivenciadas no fazer e no pensar a educação. Porém, podemos enfatizar que sua discussão ainda não é amplamente conhecida e tematizada no debate acadêmico aqui no Brasil, apesar de não ser recente em sua elaboração. Essa abordagem não representa uma novidade em termos de referências filosóficas, pois recorre às temáticas existentes sobre a complexidade, alteridade, transdisciplinaridade e outros. No entanto, representa uma abordagem diferente no âmbito das atividades teórico-práticas do fazer educacional, que envolve conteúdos, métodos, currículos, didáticas, competências, habilidades e atitudes, sem se reduzir a um só aspecto deste universo. Por ser uma abordagem diferenciada tende a ser objeto de polêmicas e críticas, sobretudo por ser um marco na ruptura com o modelo de educação fundamentado no princípio da redução. "O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples" (MORIN, 2000, p. 42).

Ao discutirmos possíveis temas para a filosofia no contexto da escola não podemos obliterar a preponderante e complexa tarefa de repensar o currículo escolar. O próprio currículo escolar já envolve em si uma complexidade de disciplinas, o que nos remete ao sentido de rompermos com os procedimentos paradigmáticos tradicionais e

resgatar para o debate a abordagem multirreferencial, mesmo que isto possa ser polêmico, conforme nos adverte a professora Teresinha Froés Burnham (1993, p. 8):

> A concepção de *multirreferencialidade* é muito recente no campo da pesquisa educacional e começa a levantar polêmica, especialmente porque rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um e único *paradigma epistemológico/metodológico.* E esta situação de polêmica pode nos levar a interrogar sobre as razões de considerarmos imprescindível o aprofundamento dos estudos sobre esta perspectiva quando temos como foco de interesse o estudo do currículo escolar.

A abordagem multirreferencial em filosofia aplicada ao contexto escolar busca integrar em uma heterogeneidade, no sentido interno[2], áreas temáticas da filosofia; e de forma transdisciplinar, no sentido externo à filosofia, propõe a integração das diversas áreas e saberes em estudo na formação do educando. A abordagem multirreferencial não se reduz a um método ou a uma mera reprodução de conteúdos, por mais diversos que sejam esses, para não incorrer nos mesmos erros reducionistas da didática comeniusiana[3] da tradição. A finalidade é a de ruptura com o modelo unidisciplinar de abordagem orientada pela monorracionalidade, resultante do pensamento da tradição cartesiana e da

---

[2] Burnham citando Barbier (1992) diz que podemos tratar a multirreferencialidade em dois sentidos, um interno e outro externo Segundo ela: "A multirreferencialidade interna é considerada a opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua 'itinerância', que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é portadora de sentidos. A multirreferencialidade externa remete à rede simbólica de referências (p.7) teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito" BURNHAM (1993, p. 08).

[3] A respeito ver sobre a concepção de uma didática magna (universal) em Comenius (1592-1670) que propôs um modelo metodológico de aplicação da filosofia no contexto escolar, que servisse para todas às ciências, seguindo uma ordem exata em tudo, baseado na repetição e na monorreferencialidade. Modelo este que serviu e ainda serve até nossos dias para orientação da abordagem tradicional do que se denomina ensino. Ver: COMENIUS (2006).

concepção matematizada da realidade, como vista nas elaborações newtonianas, que "crê na apreensão do real como uma realidade única" (BORBA, 2001, p. 131).

A abordagem multirreferencial, em sua complexidade, articula estratégias de aplicação da filosofia e do filosofar dentro do contexto escolar, envolvendo tanto conteúdos conceituais, para que sejam repensados, desterritorializados em diversos contextos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento e reflexões sobre procedimentos, atitudes e competências envolvidos nos estudos filosóficos. Nesta abordagem as diversas perspectivas e suas contradições são valorizadas e resguardadas no abrigo do pensamento autônomo, como meta da mesma. E aposta no reconhecimento da existência das diversas e diferentes formas de percepções, realidades e múltiplas inteligências em jogo, sem a preocupação de estabelecer hierarquias ou redução de uma às outras. Nesta compreensão da complexidade humana, como visto em Morin, que envolve afetividades, imaginações, crenças, desejos, pensamentos e ações diversas, a abordagem multirreferencial aposta na fragmentação do processo de aplicação do filosofar em sala de aula. Fragmentação não no sentido da negação da seriedade e compromisso com o saber, mas como recusa desconstrutiva do sistema fechado de conhecimento pronto e acabado. Esta fragmentação aqui referida difere da disciplinarização criticada pela abordagem multirreferencial, e diz respeito à fragmentação pós-moderna em contraposição ao paradigma unificador e sistematizante do racionalismo da modernidade que exclui os diferentes. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 76):

> A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrario do que sucede no paradigma atual, o conhecimento

> avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno e também total porque reconstitui os projetos.

Esta fragmentação se integra dialogicamente ao pensar filosófico em sala de aula sem submeter ou subsumir um saber a outro, mantendo suas especificidades sem adotar uma forma de unidisciplinaridade ou de uma "hiperespecialização". Ela assume o desafio de manter as democráticas diferenças sem impedir uma visão interacional e dialógica no que existe em suas distinções. Em nosso modo de pensar esta questão, o maior desafio que se coloca para esta abordagem multirreferencial é o de combater a compartimentalização dos saberes, mas revitalizar a condição existente dos fragmentos em uma desordem que nos impulsiona ao pensar livre construtor de sentidos na interação com os diferentes. Isto sem recair no velho erro de, temendo a desintegração dos saberes, buscar equivocadamente a unidade absoluta e tirânica do pensamento unidimensional e monorracional.

Os fragmentos como diversos elementos referenciais resgatados para uma inteiramente outra orientação pedagógica, que desconstrói a abordagem reducionista da educação monorreferencial. Na qual, tais fragmentos não se comunicavam devido ao paradigma da monorracionalidade que negava os diferentes, excluindo-os de sua lógica apropriadora e segregadora. Na abordagem multirreferencial os fragmentos se integram em uma diversidade acolhedora do Outro, mesmo com suas diferenças.

2. MULTIRREFERENCIALIDADE E ABERTURA PARA A ALTERIDADE

A fragmentação das estratégias de aplicação do filosofar em sala de aula, ou em outros contextos de construção e desenvolvimento do conhecimento, demonstra uma comprometida recusa ao universo fechado do sentido e reivindica a liberdade e a emancipação da alteridade aprisionada na mesmidade repetitiva unificadora e totalizante do saber filosófico. A mesmidade racionalista cartesiana, de imposição de uma verdade absoluta que chega a sacralizar o Eu em sua supremacia em relação ao Outro, coloca Descartes e Levinas em campos opostos.

> Os dois autores são infinitamente distantes. Levinas se auto-implode em nome da alteridade. Descartes é um marco no estabelecimento do pensamento do Mesmo moderno (pela subjetividade dominadora e pela objetividade dominadora) e por sua vez da Totalização, do fechamento do mundo e da subjetividade ao reino do racionalismo/normatização e da objetificação da alteridade humana (PELIZZOLI, 2008, p. 284).

Neste sentido, a abordagem multirreferencial, seguindo orientação de Levinas, é entendida como valorização e abertura para o inteiramente outro. A Alteridade (ou outridade), do grego *alter* (outro): conceito que parte do pressuposto de que todo indivíduo situado socialmente interage e interdepende de outros indivíduos. A existência do "eu individual" se realiza no contato com o outro que em sua expansão multirreferencial se torna o outro. O eu existe, a partir do outro, do olhar que o outro me retribui ao perceber o diferente e o mundo que me cerca. A experiência do outro ressalta que a diferença constitui a vida social efetivada pelas dinâmicas das relações sociais. A diferença é a base da vida social e simultaneamente a origem permanente de tensões e conflitos.

A experiência da alteridade é a condição de possibilidade para compreender que todos os nossos mínimos e próprios comportamentos familiares, posturas e reações habituais nada têm de natural. Tal experiência nos leva ao surpreendente contato com nós mesmos, e nos autocontemplamos na busca do nosso autoconhecimento. Nosso autoconhecimento antropológico passa pelo conhecimento das outras diversidades culturais. Conduzindo-nos à compreensão de que somos apenas uma cultura possível entre inúmeras outras culturas. A barbárie é o inteiramente outro, como tematiza Walter Benjamin; mas o inteiramente outro como um inteiramente outro eu, ou o diferentemente Eu. A outridade que comporta suas diferenças, mas que na relação da abordagem multirreferencial torna-se imprescindível para compreensão todo em suas evanescência.

É filósofo francês Emmanuel Levinas (1906-1995) quem mais discute em suas obras o tema da alteridade. Ele nos alerta que que o pensamento Ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso de dominação e opressão. Nesse sentido, o conceito de “Ser” dominou hegemonicamente a Filosofia Antiga e a Idade Média, sendo depois redefinido e reconfigurado secularmente pelo conceito do “Eu”, que ele denomina como advento da “Mesmidade” na Filosofia Moderna, que ainda perdura em muitas teorias e abordagens pedagógicas até nossos dias. O que se mantem em relação a estes dois conceitos é a redução-simplificação unificadora e totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, entendida como abertura para o Outro. Os escritos de Levinas nos transmitem o alerta de uma emergência ética de se repensar os caminhos da filosofia a partir de um novo prisma, a partir do caminho em direção da aceitação e interação com o Outro. Segundo Levinas (1988, p. 02):

> O Outro metafísico é o outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não se limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro.

Levinas recebeu forte influência de Nietzsche além da fenomenologia de Edmund Husserl, do qual traduziu várias obras, e do pensamento de Martin Heidegger e de Franz Rosenzweig. No resgate e valorização inclusiva da alteridade o pensamento de Levinas enaltece a Crítica como filosofia primeira em detrimento à Metafísica, contrariando os postulados aristotélicos. É na abertura incondicional para a diferença, que extrapola os limites da Mesmidade, na inter-relação entre os diferentes no convívio humano é que reside o sentido da existência. Perante o olhar do Outro, o sujeito se reconhece como responsável em uma autocompreensão, lhe advindo daí a ideia do Infinito.

Infinito ontológico como alteridade do interiamente (todo) outro, o infinitamente mais contido no outro que é, por sua vez, em uma abordagem multirreferencial, aceito e acolhido pelo "Eu" como polo fundante do sentido da realidade. Nesse sentido, o resgate do sentido do Infinito garante poderes de acolhimento e de hospitalidade ao outro; que para Levinas encontra na expressão do Rosto o seu autentico reconhecimento fenomenológico. Dessa forma, "a hospitalidade exige o sentido (inter)humano aberto pelo desejável em si, pelo Rosto" (PELIZZOLI, 2008, p. 285). Os autores citados referem-se aqui ao Rosto do humano como abertura para a integração-acolhimento do outro com suas diferenças, que fazem parte da constituição ontológica do humano,

liberto da racionalidade objetiva excludente do pensar tecnicista do iluminismo. O rosto enquanto rosto é o desnudamento da aparência, é o desnudar e abertura dos limites fechados da finitude, como condição de possibilidade para o acolhimento hospitaleiro do Outro. "Ela rompe o englobamento clausurante – totalizante e totalitário – da visão teorética. Ela se abre, de forma responsável, sobre o outro homem" (LEVINAS, 2002, p. 10).

A ação do acolhimento e hospitalidade se integram em uma intencionalidade voltada para a aceitação do infinito do outro.

> A palavra "hospitalidade" vem aqui traduzir, levar adiante, 're-produzir' as duas palavras que a precederam: "atenção" e "acolhimento". Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, *sim* ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do outro, lá onde ele se subtrai ao tema. Ora, este movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro (DERRIDA, 2008, p. 40).

O sentido ontológico do que diz respeito ao "outramente que o Ser" da tradição racionalista cartesiana, é a pré-condição para a abertura gerada ao acolhimento e atenção ao Outro, que por muito tempo fora excluído do discurso imperante da racionalidade instrumental. "Lévinas propõe pensar a abertura em geral a partir da hospitalidade ou do acolhimento – e não o contrário. Ele o faz expressamente. Estas duas palavras, 'abertura' e 'hospitalidade', são ao mesmo tempo associadas e distinguidas em sua obra" (DERRIDA, 2008, p. 36).

O rosto é a presença constante do outro em sua inteireza e diferença que escapa da minha definição própria, mas que se faz

presença nesta ausência em meu próprio ser, enquanto autonomia que se abre para mim quando considero a legitimidade de sua outridade e diferença. "O rosto concretiza o ser e o sentido da alteridade humana" (RUIZ, 2008, p. 145). O reconhecimento do outro é um desejo metafísico, que assume a condição de uma antropologia metafíca de reconhecimento da alteridade, que por ser a dimensão do inteiramente outro faz parte da manifestação do humano no mundo. Como diz Levinas (2002, p. 57), "O desejo metafísico tende para o totalmente outro, para o absolutamente outro."

O acolhimento do outro evidencia a filiação a uma atitude eticamente responsável e correta, e para efetividade desse acolhimento resgatando-o em eua atualidade é imprescindível estar atento ao chamado e clamor do Outro, para poder recebê-lo, mesmo além dos meus limites, em uma relação eticamente responsável.

> O acolhimento determina o 'receber', a receptividade do receber como relação ética. Já o havíamos escutado: 'Abordar o Outro no discurso' é *acolher* sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a ideia que se poderia ter dele. É então *receber* do Outro para além da capacidade do eu (DERRIDA, 2008, p.43).

Isto implica dizer que o esforço de sacrifício não anula o Eu, mas radicaliza a ideia de intenção ética acolhedora incondicional. Nesta intenção ética ocorre a abertura para a abordagem multirreferencial, que em uma retroação, o que faço para o acolhimento do Outro com suas diferenças, me capacito para que esta ação possa ser sobre mim pensada, embora não exigida como condição para meu agir ético de acolhimento e recepção do Outro.

Estar atento ao chamado do Outro é sair do mero Eu como coisa-em-si e se abrir para a presença no Eu da ideia do Infinito. O rompimento com os limites fechados do meu Eu me transcende ao limiar do Infinito, acolhendo e abrigando o diferente que sirvo e alimento com o meu olhar de aceitação e me retroalimentando nesta complexidade relacional. "Estar atento significa um excedente de consciência que supõe a chamada do Outro (...) Minha existência, como coisa-em-si começa com a presença em mim da ideia do Infinito" (LEVINAS, 2002, p. 196). Não se pode pensar esta abertura ao Infinito sem a presença do Outro, como forma de evitar que seja apenas mais uma simples referência de valor unidimensional.

A abordagem multirreferencial reconhece a vitalidade da interrelação ativa que o Eu deve ter para com o Outro, onde o existir efetivo, o verdadeiro Ser para o Outro, deve ir além do mero existir. O mero existir como o simples estar no mundo, sem a intenção do pensamento, não efetiva a relação ética desinteressada como um agir consciente em sociedade. Levinas pensa de maneira kantiana ao afirmar que o Ser-para-o-Outro sugere um agir desinteressado, cuja intenção moral não deve ser meio para uma finalidade qualquer, mas dever ser boa em si mesma.

> A sociedade com o Outro que marca o fim do absurdo rumor que sobre ele, não se constitui como o trabalho de um Eu que concede um sentido. É necessário ser para outro – existir e não apenas agir – para que o fenômeno do sentido, correlativo da intenção de um pensamento, possa surgir. Ser-para-o-outro, não deve sugerir uma finalidade qualquer(...) Ser para o outro é ser bom (LEVINAS, 2002, p. 271).

Ser para ou outro não elimina o Eu para identificação com o Outro em uma espécie de similariedade que nega a diferença; esta relação é de valorização e responsabilidade para com o outro. Nesta relação de valorização ética e responsável do Outro sou levado ao conhecimento do outro e me elevo à transcendência metafísica de superação de mim mesmo como finitude e particularidade sem comunicação com a exterioridade. “A transcendência como tal é ‘consciência moral’. A consciência moral leva a cabo a metafísica, se a metafísica consiste em transcender” (LEVINAS, 2002, p. 271).

Levinas se utiliza da metáfora, podemos assim dizer, do rosto para designar o elemento explicativo de sua teoria de compreensão metafísica do Outro. O rosto é o fenômeno do Ser em sua inteireza, é o que manifesta o significado (*sinngebung*) em seu sentido primeiro, antes de qualquer juizo moral ou conceito pré-estabelecido. A evidência do rosto garante a suspensão eidética que se possa ter do Ser antes de conhecê-lo, evitando o preconceito moral de exclusão do Outro abrindo-lhe as portas do meu Eu para o seu (re)conhecimento e consequente acolhimento.

O rosto é a manifestação da significação primeira, pois revela o olhar do outro lançado ao meu. É como fenômeno moral que faz o Outro trancender seu universo interno ao mundo exterior, “o rosto é exterioridade em sua moralidade” (LEVINAS, 2002, p. 271).

3. PENSAR COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E BRICOLAGEM FILOSÓFICA.

Dentro do contexto da multirreferencialidade é de fundamental importância discutir a transdisciplinaridade, o que nos impõe a discussão prévia do que significa a disciplinaridade. A disciplinaridade implica

em uma área especializada de estudo sobre determinado conhecimento específico (disciplina) que se fecha em seu limitado âmbito conceitual. Na disciplinaridade o pesquisador se isola em uma redoma intocável de conhecimento desconsiderando os seus possíveis vínculos com outras áreas de conhecimento. Inclusive a disciplinarização do conhecimento chega ao absurdo de estabelecer cânones e padrões verificadores de validade da linguagem que representa o seu saber oficial. Como diz Edgar Morin (2005, p. 135): "Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras".

Muitos pesquisadores têm propalado o termo interdisciplinaridade em substituição ao paradigma da disciplinaridade, mas a interdisciplinaridade da forma como foi pensada e adotada não representou significativos avanços em direção a uma abordagem multirreferencial. O que ela reconhece é apenas a existência das diversas disciplinas, que a partir de um núcleo comum uma ciência articula todas as demais, unificando-as em uma abordagem centralizadora ditada por uma metodologia articulada, unilateralmente, a partir de uma referência conceitual de valor. De acordo com Morin, a interdisciplinaridade é uma limitada solução para o problema da disciplinarização; pois, embora tenha sua importante contribuição ao debate aqui referido, "a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar" (MORIN, 2005, p. 135). Dessa forma, como a nossa pretensão é aprofundar as práticas educacionais no sentido de uma abordagem multirreferencial, concordando com Morin, "portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo 'transdisciplinaridade'" (MORIN, 2005, p. 135).

Na abordagem multirreferencial os fragmentos são reconhecidos como alteridades ressignificadoras e são reunidas em uma transdisciplinar bricolagem.

> Na bricolagem não há nada determinado; ela é o espelho do social-psíquico dos indivíduos. A bricolagem permite que escapemos, sempre, à reificação das coisas, das instituições e dos discursos. O bricolar é um dos elementos fundamentais nas ditas inteligências múltiplas (BORBA, 2001, p. 133).

O reconhecimento da existência de diversas inteligências, como diversos fragmentos, em um universo plural na vida em geral e especificamente na realidade escolar implica na valorização da compreensão da importância de se adotar múltiplas referências no processo educacional filosófico em sala de aula.

> Isto significa que o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele é realizado como uma 'atividade artesanal', como uma bricolagem. Ele é tecido de tal forma que as disciplinas não se reduzam umas às outras (MARTINS, Apud BARBOSA, 1988, p. 30).

Assim, a bricolagem, como procedimento investigativo da abordagem multirreferencial, resgata os diferentes, mas, não para uma fusão ou confusão sem sentido[4] de saberes, mas, para possibilitar, conforme Ardoino,

---

[4] Etimologicamente a palavra "confusão" vem do Latim *confusio, onis,* que designa "ação de juntar, reunir, misturar." Assim, o (com) fundir originalmente significa fundir com, unir vários elementos, tornar indistinto, diferente do homogêneo, implica claramente em uma desordem. No entanto, foi o preconceito racionalista-reducionista e simplificador da realidade que afirmou o sentido monorreferencial da realidade esquecendo-se que os fragmentos caóticos da desordem precedem e alimentam a ordem, fazendo coexistirem com a organização. Como nos diz Morin, em apoio indireto às descobertas da física quântica, sobre como o próprio universo é caoticamente ordenado. "Assim, a desordem aparece-nos como parceira e componente de todos os processos cosmogenéticos. Aparece-nos assim como uma noção muito rica: não existe *uma* desordem (como existia *uma* ordem) mas várias desordens: desigualdade, agitação, turbulência, encontro aleatório, ruptura, catástrofe, flutuação,

> uma leitura plural dos seus objetos práticos e teóricos, sob diferentes ângulos, considerando os olhares específicos e as linguagens, apropriados às descrições requeridas, em função de sistemas de referências distintos, supostos reconhecidos explicitamente não redutíveis uns aos outros, isto é, heterogêneos (ARDOINO Apud BORBA, 2001, p. 137).

Nesse debate, o tema da complexidade assume um importante papel; pois a complexidade designa, segundo Ardoino, o "que contém, engloba [...], o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável" (ARDOINO, 1998, p. 24). A abordagem multirreferencial pela complexidade requer um acerto de contas com a tradição racionalista que tem em Descartes seu expoente máximo na era moderna. Dessa forma:

> Tratar o tema da complexidade implica lançar mão de um *estatuto de análise* bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com vistas a uma síntese, uma explicação ulterior (BURNHAM, 1993, p. 05).

Com forte inspiração em Morin, em sua metáfora da Torre de Babel do conhecimento, Burnham afirma que neste universo mutilado por heterogêneos e complexos saberes, que são processos infindáveis resultantes da liberdade de pensamento, certos modelos padronizados de conhecimentos se encontram inevitavelmente em crise constante. Esta crise se manifesta em diversas áreas do saber, sobretudo na filosofia, onde os tão proclamados fundamentos primeiros e últimos se perdem no horizonte de uma realidade multifacetada impossível de se

---

instabilidade, desequilíbrio, difusão, dispersão, retroação positiva, *runaway*, explosão." (MORIN, 1987, p.52).

estruturar em uma unidade sistemática de demonstração. Podemos até propor a possibilidade da "coisa em si", independente da experiência, como pensa Kant, mas apenas como ideia que se propõe acerca do sentido para a compreensão da realidade das cosias em geral e do próprio Ser do homem existente.

A crise na filosofia, simultaneamente, faz evidenciar a crise na ciência, que transforma o sonho de se encontrar os fundamentos objetivos e necessariamente universais para toda a verdade um pesadelo real que oprime nossa mente. Ainda mais por estar tão acostumada com esta concepção de certeza, como porto seguro, para nossas inquietações espirituais. As descobertas da microfísica, com o advento da física quântica, servem de orientação para percebermos a incerteza como vital para o nosso navegar por mares sombrios da existência. Assim, somos orientados a navegar por uma "polissemia notável" de contatos, olhares, percepções e leituras diversas da realidade, em nossas constantes buscas investigativas.

Dessa forma, a concepção de uma abordagem multirreferencial se demonstra vigorosa e inovadora em uma complexidade, que "requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referências" (BURNHAM, 1993, p. 07). Nesta abordagem o pensar filosófico e a subjetividade criativa e livre são emanados em uma polissemia desrreferencializada e imagética, que ao multiplicar o olhar por diversos sistemas, acaba desconstruindo o sentido literal do conceito de sistema. Assim, a Multirreferencialidade é antissistêmica e emancipadora. Nesta alteridade imagética as subjetividades são afloradas de tal forma que afrontam os mecanismos de coerção e dominação capitalistas.

CONCLUSÃO

Por fim, para situarmos a abordagem multirreferencial, em um universo de possibilidades para a atividade filosófica no contexto educacional, precisamos desconstruir o paradigma dominante da racionalidade filosófica mutilante.

> A questão que se destaca é que todos, principalmente nós, educadores, ainda apresentam uma visão de mundo sustentada pelo referencial da ciência moderna cuja questão principal é que não se apresenta como um paradigma entre outros, mas como o paradigma. A ciência moderna tem se apresentado como verdade única para a compreensão e representação da realidade (PARIS, 2000, p. 70).

O paradigma newtoniano-cartesiano opera um reducionismo da diversidade das coisas em uma visão mecânica e determinista; na qual, o pensar é desvinculado do sujeito existente em um mundo inumano. Pensar e existir em suas múltiplas possibilidades de experiências não se coadunam com o paradigma racionalista da tradição. Nesta, o pensar é excluído da esfera do humano e da subjetividade criadora, para deslocar o ser existente de sua autonomia existencial, situada historicamente, para um ser situado e enquadrado em uma instância transcendental governada pelo princípio de identidade da evidência lógico-matemática.

> Toda a vida em sociedade, especialmente a escola como instituição social, *coisifica* o universo humano que compõe a *relação pedagógica*, transformando-a numa relação asséptica, metodológica, mecânica, neste sentido, desumana. Produtos deste processo cultural marcadamente cartesiano/newtoniano somos condicionados a nos ver e a ver nossos alunos de modo coisificado, estamos divididos entre a razão e sentimento, sendo este tão somente empecilho para o trabalho daquela. Vivenciamos nossa

> afetividade de forma mecânica, resultante de uma cisão profunda entre o ser pensante e o ser emocional (PARIS, 2000, p. 72).

Pelo critério da evidência lógico-matemática do princípio de identidade, inaugurado por Parmênides, apenas seria digno de assumir a condição de verdade o que negasse o seu contrário afirmando-se enquanto certeza indubitável.

A abordagem multirreferencial em filosofia embora envolvida com as problemáticas da educação e das ciências humanas e sociais também está atenta aos avanços das ciências em geral, inclusive as mudanças ocorridas no seio das teorias da física. Todos os aspectos da realidade e das ciências são do interesse dessa nova abordagem, que procura estabelecer uma possível compreensão das coisas em uma tessitura complexa. A abordagem multirreferencial se nutre da diversidade que compõe o universo e referenda a desconstrução da tradição nas ciências. A transformação constante no pensamento científico, como a "alteração conceitual promovida no seio da Física Quântica conduziu ao desmonte de todo o universo do pensamento newtoniano" (PARIS, 2000, p. 71). Dessa forma, o reducionismo científico da abordagem newtoniano-cartesiana perde espaço para a acolhida de uma abordagem multirreferencial e complexa da realidade.

> O pensamento complexo é o pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a realidade em questão; tenta dar conta do que significa originalmente o termo '*complexus*' (o que tece em conjunto) e responde ao apelo do verbo latino '*complexere*' (abraçar). O novo referencial é de fácil apreensão pelo fato de nossa educação nos ter ensinado a separar e a isolar todas as coisas, a separar os objetos de seus contextos, a dividir a realidade em compartimentos, o que nos torna incapazes de apreender o '*complexus*' – o tecido que junta o todo (PARIS, 2000, p. 71).

Assim, a discussão no campo das ciências sobre a relação clássica entre sujeito e objeto, nos princípios da ciência tradicional, passa por uma radical redefinição. O lugar e o papel do sujeito devem ser (re) problematizados; colocando o que antes era tido como objeto passivo submetido às determinações outras, como algo dotado de escolha e de autonomia.

> A abordagem multirreferencial retoma essa discussão assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação mesma entre sujeito e objeto – na *relação intersubjetiva*. Isto significa dizer que, no lugar de termos um objeto que se quer objetivo, nós iremos, na verdade, *ter um objeto que é ao mesmo tempo sujeito* (MARTINS, 2004, p. 91)

Em tal abordagem, o pensar se coloca em uma ruptura com a coisificação do humano que o molda a uma objetividade vazia de subjetividade criadora. Nesta ruptura o indivíduo compreende-se como sujeito atuante em todas as suas potencialidades em uma polissemia filosófica e educacional. "A multirreferencialidade nas práticas formativas age, então, por rupturas e divisão" (JARDIM, 2000, p. 30).

A prática polissêmica da abordagem multirreferencial se abre para a perspectiva de uma transformação semiótica que abala o sistema de dominação controlador e homogeneizador. Neste sistema, próprio ao capitalismo, que impõe a obediência e sujeição a uma produção instrumental em série, a complexidade não é bem vista e é até combatida em todos os níveis de formação do imaginário, sobretudo na prática escolar.

> Ora, se a fábrica capitalista trabalha por serializações e homogeneização dos indivíduos, a ideia de complexidade – principalmente em se tratando do

> mundo do desejo, das paixões e fantasias etc. – passa a sentida como inconcebível e inimaginável (JARDIM, 2000, p. 26).

Em um fazer modelador da prática escolar tradicional o pensar transforma-se em cálculo (*ratio*) e coisifica o ser humano submetendo-o a um universo paradigmático de uma formação cientificista e instrumental.

Desta forma, o(a) filósofo(a) educador(a), a partir de uma abordagem multirreferencial, poderá efetivar uma práxis estético-pedagógica da escuta sensível e complexa que possibilita a polissemia ressignificadora dos afetos e desejos em uma subjetividade emancipadora. "Libertar os desejos dos aparelhos de captura – neste caso, a escola – exigiria do educador a capacidade poética de lidar com o mundo do imaginário e da fantasia (...)"(JARDIM, 2000, p. 31). E esta escuta sensível busca sentir e imaginar sem enquadrar mecanicamente o que se escuta a um juízo ou conceito predeterminado em uma lógica formal e monorracional. É se deixar perceber e sentir o desejo do outro sem julgamento disciplinarizador e homogeneizador que castra sua autonomia e liberdade de pensar. "A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica transversal" (BARBIER, apud JARDIM, 2000, p. 31). Nesta escuta, o desejo do(a) educador(a) também está presente e não pode ser desconsiderado como forma de evitar a anulação do sujeito-educador, porém não pode interferir a ponto de eliminar a alteridade desejante.

Qualquer forma de eliminar a alteridade desejante no pensar filosófico em sala de aula resultará em uma prática mutilante e autoritária. Assim percebemos nas práticas pedagógicas tradicionais, na qual o educador(a) impõe um desejo de controle modelador sobre o(a) educando(a),

que o desejo se torna totalitário. A vontade de tal desejo é o(a) de moldar o educando(a) a objeto governável por seu pensamento e práticas.

A abordagem multirreferencial abraça o desafio de transformar a pensar filosófico em sala de aula em um complexo processo transdisciplinar de tecitura do conhecimento e uma dialógica com a alteridade diversa e plural. Por assim ser, tal abordagem representa um reconhecimento da diversidade imagética e das diferenças dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e dos contextos sociais e culturais que envolvem a práxis pedagógica. Ao mesmo tempo que exige uma ruptura com as fronteiras das disciplinas e uma quebra da monorracionalidade que opera por reducionismos (BORBA, apud JARDIM, 2000, p. 35).

Portanto, a multirreferencialidade é um confronto estético e epistemológico com as teorias e práticas filosóficas caducas, autocráticas e instrumentalizadoras em sala de aula. Se propõe como a possiblidade de mais um caminho diverso e plural que abre novos caminhos para a emancipação humana e social, mas, não pretende ser a voz única e a salvação automática e mecânica. A libertação deverá ser um ato poético e filosófico que brote nas autonomias desejantes.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al.* **Autores-cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador:** da conformidade à complexidade. Maceió: EdUFAL, 2001.

BURNHAM, Teresinha Froés. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade:** três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do Labirinto III:** o mundo fragmentado, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al.* **Autores-cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e infinito:** ensayo sobre la exterioridad. 6.ed. Salamanca: Sígueme, 2002

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 26, pp. 85-94, mai/ jun/jul/ago, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8.ed./rev./mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

PARIS, Francisca Romana Giacometti. A relação pedagógica e sua ressignificação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al*. **Autores-cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (Orgs.). **Alteridade e ética:** obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Notas para compreender Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (Orgs.). **Alteridade e ética:** obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Levinas:** a reconstrução da subjetividade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RUIZ, Castor B. Emmanuel Levinas, alteridade & alteridades: questões da modernidade e a modernidade em questão. in: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (Orgs.). **Alteridade e ética:** obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

7

DÉTOURNEMENT: A TEORIA-PRÁTICA SITUACIONISTA E SEU POTENCIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Inácio José de Araújo da Costa[1]

1. INTRODUÇÃO

Fundada em 1957 e dissolvida em 1972, a Internacional Situacionista (IS) pode ser definida resumidamente como o resultado da união dos seguintes grupos de crítica cultural e vanguarda artística: Internacional Letrista (IL), Movimento Imaginário por uma Bauhaus Imaginista e Associação Psicogeográfica de Londres. Seus integrantes, por mais diversificados que tenham sido entre si, compartilhavam como interesse comum a busca pela produção de um novo modo de vida, em um primeiro momento radicado na concepção de "superação da arte" e, posteriormente, na contestação radical da cultura e da sociabilidade modernas erguidas sobre os fundamentos alienados da produção mercantil no capitalismo tardio. Segundo Anselm Jappe (2014, p. 93), a IS descende de um processo empreendido por correntes artísticas modernistas de questionamento da hipervalorização da arte como sintoma da pobreza infligida à vida cotidiana no capitalismo, submetida ao critério único da rentabilidade econômica. Os situacionistas não se

[1] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPG-FILO), vinculado ao Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA - UFC), atuante na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política. Tem mestrado (2019) e graduação modalidade licenciatura (2016) em Filosofia pela mesma instituição. Atualmente é bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). E-mail para contato: inaciojosecosta@gmail.com

empenharam em substituir a arte vigente por outra arte, mais "moderna", mas em demolir as fronteiras entre a arte e a vida.

Dentre os situacionistas, o francês Guy Debord ganhou maior destaque graças a sua posição de liderança dentro da organização e ao seu esforço em formular uma teoria social crítica que direcionasse as considerações e práticas da IS[2]. Debord absorveu dos movimentos dadaísta, surrealista e letrista (do qual foi um dissidente) "a convicção de que o mundo inteiro deve, primeiro, ser desmontado e, depois, reconstruído, não mais sob o signo da economia, mas sob o da *criatividade* generalizada" (JAPPE, 1999, p. 70, grifo do autor). Esse direcionamento vanguardista definiu desde o posicionamento político situacionista centrado na denúncia e combate ao "espetáculo" — o estado moderno de passividade, contemplação e não-intervenção que atingiu a vida social dos indivíduos aprisionados pela racionalidade da economia mercantil — até o princípio que orientou as intervenções práticas situacionistas: o *détournement*.

De acordo com as definições dadas pelos próprios situacionistas, o *détournement* (desvio) é uma abreviação para "desvio de elementos estéticos pré-fabricados" e consiste na integração de produções artísticas, atuais ou passadas, em uma forma de comunicação superior para fins de propaganda contra esferas culturais antigas e defasadas (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2003, p. 66). Em outras palavras, uma teoria e prática de captura e ressignificação de produtos culturais já existentes com o objetivo de reestruturá-los ou subvertê-los, aos moldes do que já faziam os dadaístas, surrealistas e letristas. No entanto,

[2] A partir desse esforço, foram publicadas em 1967 as obras de teoria crítica *A sociedade do espetáculo* e *A arte de viver para as novas gerações* pelos situacionistas Guy Debord e Raoul Vaneigem, respectivamente.

não era do interesse dos situacionistas somente investir em inovações estéticas disruptivas ou continuar o legado de vanguardas antecessoras[3]. Segundo Debord, os objetivos da IS eram os seguintes:

> Devemos apoiar, nos partidos operários ou nas tendências extremistas existentes nesses partidos, a necessidade de preparar uma ação ideológica consistente para combater, no plano passional, a influência dos métodos de propaganda do capitalismo evoluído: opor concretamente, em cada ocasião, aos reflexos do modo de vida capitalista, outros modos de vida desejáveis; destruir, por todos os meios hiperpolíticos, a ideia burguesa de felicidade. [...] Devemos apresentar em toda parte uma alternativa revolucionária à cultura dominante: coordenar todas as pesquisas que são feitas neste momento sem visão de conjunto; fazer com que, pela crítica e pela propaganda, os mais avançados artistas e intelectuais de todos os países tomem contato conosco a fim de estabelecer uma ação comum (DEBORD, 2003a, p. 59).

Muito além da experimentação artística, o *détournement* desempenhou um papel fundamental na propaganda situacionista contra o modo de vida no capitalismo moderno. Aplicado a uma crítica radical da sociedade, esse princípio criador resultou em diversos folhetos, textos e filmes (realizados em sua maior parte por Debord) constituídos a partir de anúncios publicitários, trechos de noticiários, programas televisivos, discursos políticos, filmes de ficção hollywoodianos e outros produtos de cultura massificados. E como consequência esperada, o *détournement* foi utilizado para estimular a tomada de consciência dos indivíduos, considerados "espectadores" pela teoria crítica situacionista, sobre as contradições do sistema econômico que produz passividade social através da cultura, da mídia e do consumo. Portanto,

---

[3] Cf. ZACARIAS, 2020, p. 214.

é possível identificar no uso situacionista do *détournement* uma certa dimensão pedagógica.

O presente trabalho argumenta em favor da presença de um potencial pedagógico na teoria-prática do *détournement*, desde sua conceituação até sua aplicação no âmbito cultural, com ênfase no campo cinematográfico alcançado pelos filmes realizados por Debord. Apesar de os situacionistas não terem rotulado suas práticas como "pedagógicas" e nem manifestado interesse em utilizar seus princípios para fins educacionais — tendo sido, inclusive, críticos ao modelo de educação formal vigente na França durante a década de 1960 —, é possível compreender a tarefa autoimposta pela IS de arrancar o espectador do seu estado de passividade e fazê-lo refletir sobre sua condição como estratégia pedagógica.

2. A TEORIA DO *DÉTOURNEMENT* E SUA IMPORTÂNCIA

Uma das primeiras tentativas de conceituação teórica do *détournement* foi tentada no texto de 1956 *Mode d'emploi du détournement* (Modo de uso do desvio, em tradução livre), escrito por Guy Debord e Gil J Wolman para o jornal surrealista belga *Les Lèvres nues* enquanto ainda eram membros da IL. Apesar do título, conforme observou Gabriel Zacarias (2020, p. 214), o texto serve mais como uma apresentação geral ao conceito e de suas influências do que como um manual de instruções detalhado para o desvio de obras de arte.

Nesse texto, Debord e Wolman argumentam que, em vista da deterioração (*dépérissement*) da arte causada pelo aparecimento de forças produtivas que exigiriam novas relações de produção e uma nova prática da vida, seria preciso utilizar a herança literária e artística da

humanidade como propaganda *partisan* (DEBORD; WOLMAN, 2006a, p. 221). Os autores evocam como modelos para suas reflexões o dramaturgo Bertolt Brecht e o escritor Lautréamont. O primeiro, se aproxima mais da consequência revolucionária que desejavam devido a sua atitude de realizar cortes em clássicos do teatro de forma a deixar suas performances mais educativas. O segundo, devido a sua prática de se apropriar de trechos de outros autores e reorganizá-los em um novo arranjo de ideias, resumida na máxima "o plágio é necessário, o progresso o implica" (DEBORD; WOLMAN, 2006a, p. 222-223, tradução nossa)[4].

Zacarias entende que o resgate de Lautréamont e seu reconhecimento como precursor do *détournement* por Debord e Wolman se deveu a uma leitura na qual a apropriação e rearranjo de obras precedentes não deveriam ser encarados como fins em si mesmos, mas como a gestação de novo tipo de comunicação que poderia ser utilizada para fins politizados (ZACARIAS, 2020, p. 217). Enquanto isso, ao identificar um caráter educativo no teatro de Brecht e reivindicá-lo, os então letristas indicavam que sua ideia de educação, que persistirá na IS, está mais próxima de um convite ao exercício do repertório cultural e da consciência crítica dos espectadores do que de uma prática de ensino propriamente dita[5].

A urgência pelo uso político (e, de certa forma, educativo) do *détournement* cresceu na medida em que a IS voltava seu olhar para a

[4] "[...] le plagiat est nécessaire, le progrès l'implique" (DEBORD, WOLMAN, 2006a, p. 223).

[5] Isso pode ser observado, por exemplo, na peça de radiodifusão em três partes *La valeur éducative* (O valor educativo, em tradução livre) escrita por Debord para o boletim *Potlatch* da IL entre janeiro e março de 1955. O texto é constituído inteiramente por frases desviadas (*détournées*) de diversas fontes: *O manifesto comunista* de Marx e Engels, *Panégyrique de Bernard de Clairvaux* de Bossuet, Saint-Just, os livros bíblicos dos Salmos, Jeremias e Samuel, o jornal *France-soir* (Cf. DEBORD, 1996, p. 138).

crítica da sociedade. Isso se deu em um contexto em que foi possível observar com mais clareza a economia moderna remodelando cada aspecto do cotidiano às suas exigências, conforme visto na massificação midiática da cultura, na padronização dos hábitos de consumo a partir do modelo do *american way of life* e na modificação urbana para adequação das cidades ao progresso econômico. Denominada de "espetáculo", essa nova fase do capitalismo tinha como um de seus aspectos mais notórios a instrumentalização de novas técnicas de comunicação para a promoção do condicionamento das subjetividades, afetos e percepções dos indivíduos. Como Debord colocou, "[...] esse movimento de introdução das técnicas no cotidiano, sendo finalmente enquadrado pela racionalidade do capitalismo moderno burocratizado, atua mais no sentido de uma redução da independência e da criatividade das pessoas" (DEBORD, 2003b, p. 147). Dessas técnicas, os meios de comunicação de massa e a publicidade se destacaram devido ao seu impacto mais imediato na vida cotidiana:

> [...] para realizar sua lógica sem limites, o capitalismo tinha que apelar para os espíritos. As imagens idealizadas da publicidade, do cinema, das revistas e das vedetes foram imprescindíveis para lograr esse feito. Ou seja, essas imagens passam a desenvolver uma *ação pedagógica* nos sujeitos desde a mais tenra idade, de modo que cada nova geração vai mostrando mais intimidade com a dinâmica da lógica mercantil e com o mundo espetacular que ela dissemina (PAIVA; OLIVEIRA, 2015, p. 146, grifo nosso).

A "ação pedagógica" exercida pelas imagens do espetáculo, de se fazerem ser reconhecidas como materializações de ideais de felicidade e bem-estar, teve como efeito esperado a produção de indivíduos subservientes ao modo de vida dominante. Educado durante a maior parte de sua existência a ter uma personalidade passiva, acomodada com os

ditames do sistema mercantil que o controla e anestesiada pelo consumo de mercadorias, informações e divertimentos, o sujeito moderno é tido como "espectador" para os situacionistas.

Uma vez definido o conceito de espetáculo e seu efeito regressivo na tentativa de construção de um modo de vida livre da lógica do capital, a IS se viu na necessidade de colocar em debate o sistema educacional vigente e seu papel na manutenção do sistema espetacular. A partir dessa pauta foi concebido em 1966 o panfleto provocador *A miséria do meio estudantil*, que, centrado na figura do estudante, disserta sobre a degradação do sujeito em espectador na medida em que ele se conforma às leis do capitalismo moderno e aceita seu papel dentro do funcionamento do sistema mercantil e sua "passividade generalizada" (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 30). Aqui, os situacionistas veem na figura do estudante o exemplo consumado do efeito social do espetáculo nas gerações vindouras: a produção de indivíduos apegados à esperança cultural e socialmente propagada de inserção no mundo do mercado, que abdicaram de qualquer pensamento crítico e questionador da ordem estabelecida e por isso se encontram mantidos em "menoridade prolongada" (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 30). Para os situacionistas, o próprio sistema de ensino francês era visto como parte integrante do sistema espetacular:

> As exigências do capitalismo moderno fazem com que a maioria dos estudantes acabem conseguindo ser apenas *pequenos funcionários* (ou seja, o equivalente à função de operário qualificado no século XIX). Diante do tão previsível caráter miserável desse futuro mais ou menos próximo, que irá 'indenizá-lo' pela vergonhosa miséria do presente, o estudante prefere se voltar para o presente e orná-lo com prestígios ilusórios [...] O ensino mecânico e especializado que lhe é ministrado já se encontra tão

> profundamente degradado (em relação ao antigo nível da cultura geral burguesa) quanto seu próprio nível intelectual no momento em que ele tem acesso a esse ensino. Pela simples razão que a realidade que domina tudo isso, o sistema econômico, exige a fabricação maciça de estudantes incultos e incapazes de pensar (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 31-33, grifo do autor).

Reavaliando a noção de *détournement* perante a constatação de que o espetáculo não apenas é o sistema econômico dominante que coordena variados métodos de propaganda ideológica, mas também se impõe como o modelo de organização da vida moderna[6], é possível afirmar que sua importância para os situacionistas foi renovada como método de contrapropaganda burguesa. Conforme mencionado anteriormente, um dos aspectos do programa revolucionário da IS consistia em disputar as mentalidades dos indivíduos com a cultura dominante através de métodos de propaganda contra-hegemônicos.

Diante da utilização repressiva dos meios de propaganda existentes pela sociedade burguesa, a preferência pelo desvio de imagens outrora pertencentes ao próprio espetáculo se justifica como um desejo de "desapropriar os desapropriadores", de destruir o monopólio de controle das imagens por parte do espetáculo a fim de subvertê-las e usá-las para propósitos revolucionários. Mario Perniola resume o propósito político atribuído ao *détournement* da seguinte maneira:

> A importância deste procedimento consiste no fato de que através dele objetos e imagens que guardam uma estreita relação com a sociedade burguesa (obras de arte, como também anúncios publicitários, manifestos de propaganda, fotografias pornográficas, etc.) são subtraídos de seu

---

[6] Debord afirmaria em *A sociedade do espetáculo* que "[...] o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade" (DEBORD, 1997, § 6, p. 14, grifo do autor).

> destino e finalidade para serem colocadas em um contexto qualitativamente distinto, em uma perspectiva revolucionária. [...] A generalização do *desvio* pode levar a um verdadeiro descondicionamento cultural (PERNIOLA, 2008, p. 32, grifo do autor, tradução nossa)[7].

Uma vez definido o objetivo e o *modus operandi* da subversão situacionista, convém em seguida descrever os resultados concretos que a prática do *détournement* obteve no campo da agitação cultural, apontando como eles podem ser reinterpretados como práticas pedagógicas de estímulo ao pensamento crítico.

3. A PRÁTICA DO *DÉTOURNEMENT* APLICADA AO CINEMA

Envolvidos no campo de disputa propagandística cultural contra o espetáculo, os situacionistas conceberam um número considerável de obras *desviadas* publicadas, em sua maioria, ao longo dos doze números da revista *Internationale Situationniste*, desde anúncios publicitários adulterados até histórias em quadrinhos. Contudo, foi no audiovisual que encontraram o ambiente mais propício para a divulgação e recepção de suas ideias. Essa posição é evidente no artigo editorial *Avec et contre le cinéma* (Com e contra o cinema), onde a IS aponta o cinema como a arte central de nossa sociedade e como a melhor representação de uma época de grandes inovações tecnológicas, e que, devido a sua

---

[7] La importancia de este procedimiento consiste en el hecho de que a través de él objetos y imágenes que guardan una estrecha relación con la sociedad burguesa (obras de arte, pero también anuncios publicitarios, manifiestos de propaganda, fotografías pornográficas, etc.) se sustraen a su destino y finalidad para ser colocadas en un contexto cualitativamente distinto, en una perspectiva revolucionaria [...] La generalización del *desvío* puede llevar a un verdadeiro descondicionamiento cultural (PERNIOLA, 2008, p. 32, grifo do autor)

importância real na vida cotidiana, deveria ser utilizado como forma de propaganda[8].

Vale ressaltar que a primazia do cinema como meio de propaganda já havia sido defendida em *Mode d'emploi du détournement*, onde Debord e Wolman afirmaram: "é evidentemente no campo cinematográfico que o desvio pode alcançar sua maior eficácia e, sem dúvida, para aqueles que se importam, a sua maior beleza" (DEBORD; WOLMAN, 2006a, p. 226 – 227, tradução nossa)[9]. Os autores ainda sugeriram, como exemplo desse reaproveitamento revolucionário dos poderes de persuasão do cinema almejado com o *détournement*, modificar o filme *O Nascimento de uma Nação* (1915) de D. W. Griffith — segundo Debord e Wolman, um dos filmes mais importantes da história do cinema, porém, ao mesmo tempo, profundamente racista e que não deveria ser projetado novamente em sua forma atual— adicionando a ele uma faixa sonora que denunciasse os horrores da guerra imperialista e das atividades da Ku Klux Klan nos Estados Unidos (DEBORD; WOLMAN, 2006a, p. 227). Assim, se delineavam as diretrizes para um uso "desviado" do cinema que seria aplicado pelos situacionistas.

Guy Debord é o principal nome quando se fala em "cinema situacionista"[10]. Sua incursão pela sétima arte se deu quando ainda fazia parte do movimento letrista, com o filme *Hurlements en faveur de Sade* de 1952, um longa-metragem desprovido de imagens. O uso do cinema por Guy Debord amadureceu durante seu período na IS, quando ele percebe o

---

[8] Cf. INTERNATIONALE SITUATIONNISTE, 1958, p. 8-9.

[9] "C'est évidemment dans le cadre cinématographique que le détournement peut atteindre à sa plus grande efficacité, et sans doute, por ceux que la chose préoccupe, à sa plus grande beauté" (DEBORD; WOLMAN, 2006a, p. 226-227).

[10] Zacarias (2020, p. 222-224) ressalta ainda a importância de outro integrante da IS na prática do *détournement* cinematográfico, René Viénet. No entanto, este artigo se delimitará aos filmes de Debord devido à sua influência predominante dentro do grupo.

potencial que as imagens têm de serem utilizadas para denunciar as contradições do sistema que as produz. Por meio da articulação entre discurso monológico e imagens de arquivo desviadas das mais diversas fontes, rearranjadas por meio de uma montagem orientada pelo *détournement*, Debord realizou os curtas-metragens *Sur le passage de quelques personnes à travers une assez courte unité de temps* (1959) e *Critique de la séparation* (1961).

O que torna Debord diferente de qualquer outro cineasta de sua época é o caráter eminentemente transgressor de seus filmes, realizados não para contar histórias ou propor novas estéticas, mas, acima de tudo, para servir como atos políticos de insurgência contra o espetáculo dominante e contra o modelo de vida espetacular ao qual as pessoas estavam submetidas. Seria problemático, portanto, tentar classificá-los em qualquer categoria ou gênero cinematográfico. Para Ken Knabb, tradutor de parte de suas obras para a língua inglesa:

> Técnica e esteticamente, os filmes de Debord estão entre as obras mais brilhantes e inovadoras da história do cinema. Mas realmente estão mais para provocações subversivas do que para "obras de arte". Em minha opinião, podem ser qualificados como os filmes radicais mais importantes feitos até hoje, não só por expressarem a perspectiva radical mais profunda do último século, como também por não terem nenhum real paralelo no mundo cinematográfico. Muitos filmes expuseram este ou aquele aspecto da sociedade moderna, mas Debord foi o único que encarnou uma crítica consistente ao sistema global como um todo. (KNABB apud SOUZA, 2007, p. 118)

Tecnicamente, o processo de montagem de seus filmes se assemelha à montagem dialética (também conhecida como montagem intelectual) de Sergei Eisenstein, na qual "dois pedaços de filme de qualquer tipo, colocados juntos, inevitavelmente criam um novo conceito,

uma nova qualidade, que surge da justaposição” (EISENSTEIN, 2002, p. 14) e onde “cada fragmento de montagem já não existe mais como algo não-relacionado, mas como uma dada *representação particular* do tema geral, que penetra igualmente todos os fotogramas” (EISENSTEIN, 2002, p. 18). Ao justapor imagens contrastantes e aparentemente desconexas, como, por exemplo, o plano de uma grande explosão com uma imagem publicitária ou o de uma rua pouco movimentada de Paris com cenas cruéis de guerra e de violência policial, Debord as articula em novas mensagens, utilizando a montagem cinematográfica como meio de exposição de sua teoria crítica do capitalismo moderno e potencializando o *desvio* dessas imagens, transmitindo as ideias, respectivamente, de que tanto a publicidade quanto as guerras são instrumentos de dominação espetacular sobre as massas e de que a aparente prosperidade dos grandes centros urbanos esconde uma violenta luta de classes inerente a esse sistema de produção econômico (SOUZA, 2007, p. 122).

Em *Sur le passage,* o desvio de imagens preexistentes e de citações provenientes das mais variadas fontes — “pensadores clássicos, romances de ficção científica, os piores sociólogos da moda” (DEBORD, 2006b, p. 486, tradução nossa)[11] — é complementado pela narração onipresente de Debord, cuja voz propositadamente cansada e tediosa evoca o recurso da “voz de Deus” (narração onipresente e detentora de um argumento de autoridade, mas que nunca se mostra ou se coloca dentro do filme ou notícia, prezando pelo distanciamento do público e do objeto de que

[11] “Le commentaire comprend une forte proportion de phrases détournées, relevées indifféremment chez des penseurs classiques, um roman de science-fiction, ou les pires sociologiques à la mode” (DEBORD, 2006, p. 486)

tratavam e procuravam passar uma ideia de virtual imparcialidade)[12] utilizado por filmes documentários e noticiários televisivos.

Já *Critique de la séparation*, apresenta um uso mais amplo de imagens desviadas – mulheres de biquíni em anúncios publicitários, trechos de outros filmes, quadrinhos, imagens de desastres naturais e de violência policial, fotos dos próprios situacionistas – articuladas de forma que exponham a perversidade do domínio das imagens sobre as pessoas, engendrada pelo sistema capitalista espetacular. Isso pode ser constatado nos últimos minutos do filme, quando a propaganda com uma mulher de biquíni (que, por sinal, é a primeira imagem a surgir na película) aparece em rápida velocidade, entrecortando imagens de pessoas na rua, uma explosão de napalm e tornados devastadores, como se fosse uma espécie de anti-mensagem subliminar que revelasse o aspecto nefasto do consumismo e do fetichismo da mercadoria, em mais um uso desviado de uma tática de alienação atribuída ao cinema e à publicidade.

O *détournement* de trechos de filmes de aventura e de imagens de celebridades do cinema é utilizado por Debord para sugerir que a adoração e preferência pelas imagens, que sempre aparecem mais vivas e coloridas, em detrimento da vida e das experiências concretas reais, já bastante reduzidas a relações mercantis e utilitárias pelo capitalismo moderno, é um sintoma da alienação generalizada da vida onde esse sistema econômico predomina. O espetáculo se encarregaria, portanto, de

---

12Essa formulação denuncia uma ideia de separação, senão de alienação, entre quem fala e seu público. O filme, ou vídeo, endereçado a nós, parece provir de uma fonte que carece de individualidade. Ele se dirige a um sujeito igualmente separado de nós, mesmo que próximo. Essa formulação caracteriza o que poderíamos chamar de discurso institucional, em que o filme, frequentemente por meio de um comentário em voz-*over*, talvez mesmo um narrador com voz de Deus uma voz masculina grave, nos informa algum aspecto do mundo de maneira impessoal, mas fidedigna. (NICHOLS, 2005, p. 44).

devolver a unidade a essa vida fragmentada, mas uma falsa unidade, apenas no campo das imagens e da subjetividade já alienada dos indivíduos, na figura dos atores, personagens do cinema, políticos e celebridades.

Mesmo com o fim da IS, Debord ainda realizaria mais dois notáveis longas-metragens[13] baseando-se no mesmo método de *détournement* de imagens e narração consolidado anteriormente: *A sociedade do espetáculo*, em 1973, e *In girum imus nocte et consumimur igni*, em 1978. O primeiro, adaptação homônima de seu próprio livro de teoria crítica publicado em 1967, é composto em sua maior parte por passagens deste. O segundo, equilibra sua sempre crítica mordaz ao espetáculo com um retrospecto de sua trajetória intelectual e de sua vida particular. Por ser seu trabalho mais pessoal, é em *In girum imus* que Debord manifesta sua posição sobre o objetivo da estratégia pedagógica revolucionária que ele e seus companheiros situacionistas vinham tentando construir: "nunca nada de importante pôde comunicar-se poupando o público" (DEBORD, 1995, p. 11). Pode-se dizer que as obras de Debord eram vistas como incômodas na medida em que se propunham a desafiar o espectador incitando-o a abandonar sua confortável passividade e questionar o que consumiam cotidianamente e o modo como viviam numa sociedade da exploração e do espetáculo. Reavaliar hábitos e pensamentos alienados consolidados não é um processo fácil, mas é imprescindível tanto para a transição a uma sociedade revolucionária quanto para uma educação que se propõe crítica.

[13] E além desses, o curta-metragem *Réfutation de tous les jugements, tant élogieux qu'hostiles, qui ont été jusqu'ici portés sur le film "La Société du spectacle"*, de 1975, e o roteiro para sua cinebiografia *Guy Debord, son art et son temps*, dirigida por Brigitte Cornand e lançada em 1994.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PODE O *DÉTOURNEMENT* SER USADO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA?

Combinando as grandes inovações tecnológicas de captura de imagem e som da sua época e possibilitando o surgimento de novas formas de expressão artística e comunicação audiovisual, o cinema conquistou seu lugar como a arte mais influente do século XX. A possibilidade de montar e remontar a realidade através do filme proporcionou às pessoas novas experiências de entretenimento e escapismo da vida cotidiana reificada pelos ditames do capitalismo moderno. Por isso, não tardou para que o cinema — e, posteriormente, a televisão, a extensão do cinema no ambiente doméstico — fosse alvo de críticas ao seu poder alienante sobre as massas, a exemplo do ensaio *A indústria cultural* dos filósofos e críticos culturais alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer, integrantes da Escola de Frankfurt[14].

O fato de os situacionistas não terem descartado o uso do cinema como forma de aprendizado, apesar de criticarem o seu uso pela ideologia burguesa, expressou uma guinada na tendência da teoria crítica corrente que tendia para a condenação da sétima arte. A concepção de um uso pedagógico do cinema ainda reverbera nos dias de hoje, como pode ser constatado nessa passagem de Jean-Louis Comolli, teórico da comunicação e cineasta contemporâneo:

---

[14] A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto. A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. Ultrapassando de longe o teatro das ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adestra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

> A sessão de cinema oferece as condições práticas de uma aprendizagem. Apartado de tudo o que não é superfície de projeção (isto é, do resto do mundo) o cine-espectador é, sabemos, levado a mobilizar apenas dois dos seus sentidos, renunciando provisoriamente aos outros três; a aceitar, por conseguinte, a restrição de certa paralisia corporal, em que a motricidade e a mobilidade atuam apenas por procuração (o corpo filmado como delegado do corpo do espectador); a suspender ou censurar, ainda, o essencial de suas relações com aqueles outros que não são filmados nem, aliás, visíveis na sombra da sala, os espectadores à sua volta. [...] No grau mais alto da distração, no cúmulo da ilusão, embalado no turbilhão do engodo, o espectador construído pela relação cinematográfica está em posição de aprendizagem; ele nem sempre sabe disso (COMOLLI, 2008 p. 186).

Para os situacionistas, no entanto, não bastava apenas compreender que o cinema ou quaisquer outros meios de comunicação disponíveis poderiam ser usados como dispositivos de educação. Era preciso, principalmente, saber cooptar esses meios — pela teoria-prática do *détournement* — e usá-los como instrumento de propaganda para instigar a conscientização anticapitalista e anti-espetacular no público espectador. A apropriação *desviada* do cinema funcionou como um ato político, como uma espécie de "tomada dos meios de produção da cultura" do domínio da burguesia pelo proletariado.

A reverberação das intervenções situacionistas na instrumentalização da arte para fins de crítica da sociedade pode ser sentida atualmente na prática de *culture jamming*. Trata-se de uma tática utilizada por artistas e grupos anticonsumistas para subverter a narrativa dominante em nossa era sustentada pela mídia *mainstream* e pela publicidade onipresente. Esse método de desconstrução cultural "interferindo" (*jamming*) na iconografia midiática procura revelar as contradições entre a mensagem propagada pela mídia popular e pela

publicidade e os interesses financeiros autoritários dos detentores desse poder comunicacional[15]. Manusear o desconforto para desvelar as estratégias publicitárias ordenadas pelo princípio do consumo e do lucro pode também ser utilizado como um método alternativo de educar e provocar debates sobre a sociedade moderna, seus instrumentos de alienação social e as mensagens consumistas da cultura de massas:

> Igualmente inspirados pelos expoentes da IS, praticantes da *culture jamming* em todo o mundo criam e disseminam paródias mordazes de peças publicitárias e modificam drasticamente as mensagens dos cartazes e outdoors que as corporações multinacionais difundem, de forma insolente, em calçadas, prédios, ônibus, quadras de basquete e banheiros de universidade. A intenção dessa crescente rede de artistas de guerrilha é denunciar o consumismo incentivado pela mídia, o caráter invasivo do *marketing* das marcas globalizadas e as normas de trabalhos antiéticas adotadas, em países do Terceiro Mundo, por empresas como a Nike e a Wal-Mart (FREIRE FILHO apud RICARDO, 2012, p. 232).

Para além do campo artístico e cultural, é possível se discutir o potencial pedagógico do *détournement* aplicado à educação escolar. Em contrapartida ao modelo de ensino conteudista e colaborador do sistema espetacular, que os situacionistas denunciaram em seu período de atividade, o modelo fornecido pela IS de intervenção em produtos midiáticos direcionada para uma crítica da sociedade pode se mostrar positivo em sala de aula[16]. Professores podem se apropriar da técnica de

---

[15] Pode ser citado como exemplo de *culture jamming* o grafite atribuído ao artista Banksy intitulado *Napalm (Can't Beat That Feeling)*, onde são inseridas as mascotes das empresas Disney e McDonald's — dois ícones da cultura de consumo e do american way of life dos EUA— em uma cena da guerra do Vietnã.

[16] Uma tentativa nessa direção pode ser conferida em *Detournement as pedagogical práxis* (2014), coletânea de artigos organizada pelo professor e acadêmico James Trier que reúne projetos e experiências de professores dos EUA com a utilização do *détournement* como método de ensino. Cf. TRIER, James (ed.). **Detournement as Pedagogical Praxis**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

desviar trechos de filmes, anúncios publicitários, programas televisivos e mídias digitais para, juntamente com a participação ativa dos alunos, discutir os efeitos do capitalismo contemporâneo e do consumismo bem como abordar pautas como questões de gênero, raça e sexualidade. Desse modo, um produto midiático deixa de ser apenas peça de entretenimento ou de informação a ser absorvida acriticamente para se tornar instrumento de reflexão e de formação de uma personalidade crítica e questionadora nos alunos.

Em suas tentativas de superar a arte submetida à lógica do capital e de abalar as estruturas da sociedade do espetáculo, Guy Debord e os situacionistas deixaram ensinamentos que podem ser utilizados como métodos pedagógicos. O *détournement* se provou uma ferramenta tanto de subversão da cultura dominante quanto de reeducação contra o condicionamento perpetrado pelo capitalismo moderno e seu sistema de propaganda ideológica. Desse modo, a perspectiva situacionista de enxergar a cultura como um espaço a ser disputado com o espetáculo dominante é perfeitamente compatível com um projeto de educação politicamente engajada na formação de sujeitos não mais espectadores passivos, mas dispostos a se posicionar ativa e criticamente na sociedade da qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida – Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder**: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução: Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira, Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEBORD, Guy. **Movemo-nos na noite sem saída e somos devorados pelo fogo.** Tradução: Júlio Henriques. 2. ed. Lisboa: Fenda, 1995.

DEBORD, Guy. **Potlatch:** (1954-1957). Paris: Gallimard, 1996.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo; Comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBORD, Guy. Relatório sobre a construção de situações e sobre as condições de organização e de ação da tendência situacionista internacional. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). **Apologia da deriva***:* escritos situacionistas sobre a cidade. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003a. p. 43 -59.

DEBORD, Guy. Perspectivas de modificação conscientes na vida cotidiana. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). **Apologia da deriva***:* escritos situacionistas sobre a cidade. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003b.p. 143-152.

DEBORD, Guy-Ernest; WOLMAN, Gil J. Mode d'emploi du détournement. In: DEBORD, Guy. **Œuvres**. Paris: Gallimard, coll. Quarto, 2006a, p. 221-229.

DEBORD, Guy. Fiche technique*, Contre le cinéma*, août 1964. In: DEBORD, Guy. **Œuvres**. Paris: Gallimard, coll. Quarto, 2006b, p. 486.

EISENSTEIN, Sergei. Palavra e Imagem. In: EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Tradução: Teresa Ottoni. São Paulo: Zahar, 2002, p. 13-50.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Definições. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). **Apologia da deriva***:* escritos situacionistas sobre a cidade. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 65-66.

INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. Avec et contre le cinéma. In: INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. **Internationale Situationniste**, n. 1, jun. [*s.l.*]: [*s.n.*], 1958. Disponível em: <https://www.larevuedesressources.org/IMG/pdf/internationale_situationniste_1.pdf>. Acesso em: 23 março 2022.

JAPPE, Anselm. **Guy Debord**. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

JAPPE, Anselm. Terão os situacionistas sido a última vanguarda? In: JAPPE, Anselm. **Uma conspiração permanente contra o mundo**: reflexões sobre Guy Debord e os situacionistas. Tradução: Jorge Lima Vaz. Lisboa: Antígona, 2014, p. 91-110.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. São Paulo: Papirus, 2005.

PAIVA, J.; DE OLIVEIRA, R. A sociedade do espetáculo: uma autotradução como crítica. **Revista Non Plus**, v. 4, n. 7, dez. 2015, p. 139-155. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/99220/106755>. Acesso em: 18/03/2022.

PERNIOLA, Mario. **Los situacionistas**: historia crítica de la última vanguarda del siglo XX. Tradução: Álvaro Garcia-Ormaechea. Madrid: Acuarela & A. Machado, 2008.

RICARDO, Pablo Alexandre Gobira de Sousa. **Guy Debord, jogo e estratégia**: uma teoria crítica da vida. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Fabiano de. O cinema de Guy Debord: história, análise e comparações heréticas. In GUTFREIND, Cristiane Freitas; SILVA, Juremir Machado da (org.). **Guy Debord:** antes e depois do espetáculo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZACARIAS, Gabriel. *Détournement* in Language and the Visual Arts. In: HEMMENS, Alastair; ZACARIAS, Gabriel (orgs.). ***The Situationist International****: A Critical Handbook*. London: Pluto Press, 2020.

A FILOSOFIA EM TEMPOS PANDÊMICOS: AINDA É POSSÍVEL FILOSOFAR?

José Aldo Camurça de Araújo Neto[1]

1-INTRODUÇÃO

O falar e o agir coletivos perfilam-se na essência da prática docente, mesmo porque o professor tem um papel central na construção do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. No entanto, tais ações foram ocultadas, para não dizer quase que deixadas em segundo plano, diante do enfrentamento à COVID-19.

A pandemia do novo coronavírus assusta e desafia nossa capacidade de ser e viver no agora da história que construímos. O evento é monstruoso e tem consumado a vida de milhares em horrorosa sentença de morte. Nosso filosofar está interpelado a que se diga presente e corrobore com o seu constituir-se no debate de tantos e tantas que buscam entender esse espaço/tempo que nos torna ora reclusos, ora ansiosos diante desta realidade.

A sala de aula foi atingida? Será que as relações intersubjetivas do binômio estudante-professor saíram fortalecidas ou prejudicadas? As respostas não são fáceis de serem dadas. Em pouco mais de dois anos de

[1] Professor efetivo EBTT do Instituto Federal do Sertão pernambucano (IFSertãoPE). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Educação Tecnológica PROF-EPT, campus Salgueiro IFSertãoPE. Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo), Campus Petrolina Zona Rural. Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Ética e Filosofia Política (UFC), GEM-Grupo de Estudos Marxista (UFC) e Sertão Filosófico (IFSertãoPE). Contatos: aldolike@gmail.com, nossopais2005@yahoo.com.br e jose.aldo@ifsertao-pe.edu.br

pandemia, além da perda das mais de 650 mil mortes no país, alguns laços foram quebrados e outros construídos. As quebras consistiram na ruptura diária da relação entre professor e estudante em sala de aula. As construções, por seu turno, relacionam-se à substituição da presença física pelo recurso ao mundo digital. *Lives*, ferramentas digitais voltadas à educação (*Google Classroom*, *Google Meet*, Moodle e tantos outros) passaram a dominar a prática docente, afetando, em certo sentido, a forma de abordagem dos conteúdos. E a filosofia, como ficou nesse contexto? Ela sentiu esses impactos? Tais perguntas serão problematizadas no presente texto.

Dito de outro modo, este texto irá analisar os impactos do ensino de filosofia no contexto da pandemia. Para tanto, consideramos, no primeiro momento, a realidade educacional enfrentada pelos profissionais da educação no que tange ao distanciamento exigido pelas autoridades sanitárias em virtude da COVID-19. Já no segundo momento, iremos abordar a necessidade do ensino de filosofia caracterizando-a enquanto possibilidade crítico-reflexiva.

Apesar do distanciamento social, bem como da utilização impessoal e por vezes abstrata das ferramentas digitais, a *práxis* filosófica não pode ser descartada. Por fim, tentaremos responder a provocação inicial que dá título ao presente texto, ou seja, das possibilidades do ato de filosofar em realidade educacional tão hostil e, por vezes, difícil de administrar, como o pós-pandemia.

2-A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: AS DIFICULDADES DO FAZER EDUCACIONAL NO ENSINO REMOTO

Discorrer sobre o ensino no contexto da pandemia é algo complexo e tal dificuldade se dá pela diversidade de situações ocorridas nas várias

regiões brasileiras. Nas regiões Sul e Sudeste, por exemplo, ocorreram investimentos maciços em uso de ferramentas digitais para os estudantes carentes, já em outras regiões brasileiras, os investimentos não foram tão proporcionais assim. Além disso, os docentes precisaram "reaprender" a se conectar com a realidade digital, uma vez que cursos de capacitação, aquisição de equipamentos eletrônicos (muitos deles custeados pelo próprio professor) se tornaram recorrentes nesse contexto.

Em síntese, estamos a cada dia aprendendo a lidar com o novo, com os novos desafios que a pandemia trouxe para o cotidiano das famílias, em todas as esferas da vida social. Desse modo, estamos imersos em dúvidas e incertezas de como agir com essa nova realidade, mas como diz Frei Beto (2020, p. 1):

> Não lamentes! Tens um teto, o alimento garantido e boa saúde. És um privilegiado. Lamenta, sim, por aqueles que nada disso possuem. Não por escolha, e sim por serem vítimas de um sistema econômico seletivo e excludente, no qual os interesses do capital privado pairam acima dos direitos coletivos. Não te afogues em teu lamento. Extraia dele forças para mudar o que consideras injusto. E cuida-te! Não te julgues imortal. O teu e o meu dia chegarão. Mas não apressemos os desígnios de Deus. Na vida nada tem maior valor do que a própria vida.

Diante desse alerta, sabemos que na área educacional os desafios são muitos a enfrentar se considerarmos que a situação atual aflorou os problemas tradicionais ainda não solucionados, como o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, um dos agravamentos que a pandemia traz com muita força é a questão da formação dos estudantes no ensino remoto, que não se limita ao ensino de conteúdos, mas se amplia na ausência dos processos de interação e desenvolvimento dos sujeitos na escola.

Ademais, o próprio acesso ao ensino remoto apresenta limitações para a realidade dos filhos dos trabalhadores da escola pública, dos professores e das famílias, tais como: não acesso à internet ou acesso limitado a dados móveis de celular; condições de estudo precárias e desiguais; plataformas de ensino padronizadas, exigindo um acompanhamento/conhecimento dos pais sobre as tarefas e diminuição do convívio familiar em razão das demandas do trabalho escolar e dos pais.

Na atividade docente, o ensino remoto também apresenta desafios, uma vez que exige conhecimento especializado nas tecnologias digitais de informação e comunicação. Com isso, sobrecarrega-se o trabalho do professor, tendo em vista a multiplicidade de tarefas que o profissional deve executar. Essas atividades são dos mais variados tipos: planejamento das atividades, gravação das aulas, acompanhamento on-line em plataforma, bem como participação de reuniões on-line da gestão escolar e elaboração de relatórios que comprovem suas atividades pedagógicas no contexto da pandemia. Outro aspecto, ainda pouco explorado, diz respeito aos direitos autorais pela produção dos materiais a serem disponibilizados na internet.

Os estudiosos do campo das Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) advogam pela necessidade de distinção dos termos educação a distância (EAD), ensino remoto e educação on-line. Santos (2020) expressa suas inquietações acerca da experiência de ensino remoto no contexto atual da pandemia e chama a atenção para o seguinte fato:

> Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10

> unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, p. 1)

De acordo com o dispositivo legal (Decreto 9.057/2017), a educação a distância poderá ser ofertada tanto na educação básica como no ensino superior, desde que garantidas as condições de acessibilidade – espaços e meios. Por outro lado, é preciso entender as diferenças do ensino remoto trabalhado no contexto da COVID-19 e a educação on-line. Assim, para Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico.

O ensino remoto ou aula remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais no mundo todo em função das restrições impostas pela pandemia. Tais restrições impostas pelos órgãos de saúde e pelas esferas de governo impossibilitam a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é

transposto para os meios digitais em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física.

Percebe-se, desse modo, que o conteúdo pode ser bem administrado ou não e isso dependerá não apenas de quem está ministrando, mas das possíveis estratégias de se atingir a real aprendizagem daquele assunto discutido, respeitando os tempos de aprendizagem. As individualidades, antes percebidas durante a aula presencial, ficam mais dispersas e distantes com o uso excessivo do recurso digital. Nesse contexto, um dos componentes curriculares que correm o risco de perder esse "contato reflexivo" é a Filosofia.

Ora, a Filosofia necessita de uma comunicação recíproca[2], podendo envolver duas ou mais pessoas. No entanto, nesse espaço do mundo digital, a interação quase inexiste, tornando a relação fria e impessoal, de modo que tanto o estudante quanto o professor podem se sentir prejudicados. Aquele perderá o interesse pela novidade, por descobrir outras possibilidades de aprendizagem; este sente-se desestimulado a ensinar novos assuntos ou ainda a pesquisar temas de seu interesse que possam ressignificar a prática docente.

Mas, por que ainda se fala no ensino de Filosofia neste contexto pandêmico e pós-pandêmico? Resistência. O ato de filosofar resiste a todas essas dificuldades e pode propiciar a criticidade e a reflexão, atributos inerentes à *práxis* filosófica e que podem/devem ser estimulados. Tanto isso é verdade que o próximo tópico da presente exposição

---

[2] O ensino de Filosofia como o ensino da sabedoria pode consistir, inclusive, na capacidade recíproca de amor ao próximo, ao outro, já que, ao interagir com o outro, eu me empatizo com o próximo. Segundo Emanuel Levinas (2010, p. 136), "o único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro" (LEVINAS, 2010, p. 136). Em síntese, o autor francês se propõe a construir uma espécie de ética do encontro.

pretende detalhar o porquê da importância da Filosofia enquanto resistência ao uso excessivo dos recursos digitais em tempos de educação na pandemia.

3- A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE CRÍTICO-REFLEXIVA: A IMPORTÂNCIA DA ATITUDE SOCRÁTICA NESTE DEBATE

Nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, um cenário é ansiosamente esperado e reconhecidamente instigante aos discentes: o recurso aos autores clássicos da Filosofia. Dentre eles, Sócrates é sempre lembrado e, ao mesmo tempo, citado durante os encontros. Nas introduções do professor sobre o filósofo na sala de aula, Sócrates é apresentado como figura central de um filosofar dialogante e desprovido de um modelo de autoridade centrado na prática conteudista e doutrinária.

Atualmente, presenciamos o frenético modelo contemporâneo das desinformações. Saber sobre a doença ou sobre um modo de viver a pandemia tornou-se uma ambição daquele que se entende mais perspicaz. Responder apressadamente as perguntas da crise evidencia, nesse contexto, uma atitude cativa do senso comum, dos *status* e das presunções. A proclamação aligeirada das respostas sobre alguma coisa denota um encontro entre o ardiloso que compartilha um dessaber e o indolente que por sua apatia comunga da ignorância e se torna fonte do compartilhamento sofístico.

Contra o aligeiramento das ações, o modo socrático é caracterizado pelo demorar-se no prazer de estar debruçado sobre o pensar. Esse experimentar o pensamento é a grande característica da prática filosófica, naquilo que se refere à forma do dialogar (dialética socrática), do provocar (parto das ideias) e do modo de observar criticamente a própria

realidade (maiêutica), ou seja, evidencia-se nessa atitude socrática não só um tipo de filosofia, mas uma atitude filosófica de vida.

Apesar da queda dos índices de contaminação e mortes no país, estamos vivenciando uma guerra biológica na qual a sensibilidade de percepção do mundo está fragmentada. Deveras, não conhecemos o inimigo, suas armas, suas estratégias de ocupação de espaço. Sem estranhamento e rigoroso exame das ocorrências desses tempos sombrios, faltam-nos os elementos fundamentais para darmos sentido às verdadeiras e importantes indagações da vida. Contudo, a recusa da mirada autêntica dos fenômenos que nos acometem e a visão indolente da realidade que nos cerca induz a uma vida desleixada, pautada apenas no abanar das moscas.

Não custa recordar que as perguntas de Sócrates embaraçavam os atenienses sobre as "verdades" do mundo, naquilo que certificava a bondade, a beleza, a coragem, a justiça. Ele suscitava no outro uma inquietação, mesmo tendo a percepção de que os outros não sabiam as respostas, pois Sócrates se viu sábio não apenas quando constatou não saber, mas também quando verificou que os ignorantes afirmavam saber o que não sabiam, uma vez que "a verdade, porém, é que esses homens demonstraram ser pessoas que dão impressão de saber tudo, porém, naturalmente, não querem dizer a verdade" (PLATÃO, 1999, p. 74).

A única sensatez incontestável nessa atitude de Sócrates era reconhecer que deveria em todo o tempo ter conhecimento de seu não saber, ou melhor, a filosofia de vida socrática é sustentada por saber sua própria ignorância. Esta não é uma atitude ingênua, nem uma concessão impostora. É, antes, uma atitude verdadeiramente sábia. Saber que não

sabe para mais saber. Saber que não sabe como mediação de desaprender verdades que se cristalizam.

Decerto, aquele que, desenfreadamente, compartilha dessaberes não está preocupado com uma autorreflexão acerca de sua própria ignorância, pois isso não é relevante para ele. O dessaber é uma condição de vida na qual sua prática é fundamentada apenas em alimentar o consumismo das informações. Nesse caso, ser o primeiro a passar a informação não tem a ver com a lisura do conhecimento ofertado ou com o saber construído, trata-se de apelo pessoal, de visibilidade de si e de prestígio do ego.

Noutras palavras, presenciamos um saber pautado no desinteresse da verdade, o qual tem como consequência, principalmente, no decorrer dessa vivência pandêmica, revelar os sujeitos apáticos quanto à investigação dos fatos, sem olhar crítico e rigoroso diante das mensagens compartilhadas, caracterizados por um pensamento indiferente à veracidade das coisas.

Estamos a refletir sobre nossa condição de "isolamento" e a vulnerabilidade de tal situação. Boa parte da população tem uma dependência enorme das notícias que nos chegam diariamente, já que temos a necessidade de informações precisas para que possamos viver com lucidez o confinamento necessário. Entretanto, o jogo político promove um cenário que visa à nossa manipulação, tentando legitimar a desinformação. Em alguns casos, chega a níveis tão absurdos que alcançam, por exemplo, a defesa do uso de drogas químicas cujos efeitos nocivos são internacionalmente excluídos (a cloroquina). Nesse sentido, a manipulação da verdade precisa existir a fim de que os que detêm a palavra possam influenciar e imporem a sua "verdade inquestionável".

Para Sócrates, no entanto, sua filosofia de vida estava assentada no sentido oposto dessa "verdade inquestionável". O intelectual grego se propõe a construir uma postura de inquietude, ou seja, de fazer questionamentos ao outro a fim de que este possa sair da zona de conforto daquilo que é imposto pela realidade. Sua verificação sobre a mensagem do oráculo se tornou uma trilha metodológica para a vida. Essa trilha é caracterizada por Sócrates como um processo de "verificação", uma forma de constatação, conferência e investigação acerca do que se foi falado. Trata-se de uma postura frente aos contextos submetidos, refere-se a uma atitude filosófica de investigação e, posteriormente, de refutação ou aceitação. Ora, o "Só sei que nada sei" é o desdobrar do autoconhecimento socrático, de sua decisão de ir além das coisas aparentes.

Certamente, Sócrates sempre foi questionador. Quando o filósofo grego preferiu tirar a prova daquilo que o oráculo tinha dito a seu respeito, utilizou-se da sua filosofia de vida para questionar e interpretar as respostas ao seu redor sobre o fato para, assim, poder compreender melhor a verdade que lhe era atribuída pelos deuses na pergunta de Querefonte. Sócrates primeiramente não considerou a verdade que lhe foi atribuída, por outro lado, buscou verificar a questão, ou seja, "ele empreendeu uma busca [que tem em vista] saber se o oráculo disse a verdade" (FOUCAULT, 2011, p. 71).

Ora, seja no período antigo, seja no período pandêmico de nossa contemporaneidade, a formação do sujeito está intimamente ligada à sua forma de melhor trilhar a própria vida. A formação[3] é algo

---

[3] É clássico citar Kant quando se pretende defender que não é possível ensinar a Filosofia, mas sim a filosofar. Para Kant, a Filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e, por isso, não pode ser capturado e ensinado: "(...)

fundamental ao indivíduo, pois está no decurso da experiência humana, seja ela a experiência adquirida na escola, seja mesmo na convivência social, pois tal elemento é único, singular à humanidade.

Quanto mais se demora no processo de "verificação" das vivências e da realidade à sua volta, melhor será o aperfeiçoamento da pessoa. A investigação caminha intrinsecamente associada à necessidade de colocar à prova sua própria ignorância. Enquanto os outros julgavam saber sobre algo, a única sabedoria desse estorvo era Sócrates saber que não sabia, pois, "como não sabia, também não julgava saber, e tive a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que eles, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo" (PLATÃO, 1999, p. 71).

Essa experiência socrática de verificar, de experienciar em cada pergunta uma possibilidade nova de sair do senso comum é o que torna o mundo da docência, ou seja, o ato de ensinar, tão estimulante e desafiador, mesmo porque tais desafios estimulam a criatividade, o senso de urgência[4] para novos assuntos, temas a serem abordados. Nesse aspecto, a Filosofia pode nos oferecer respostas interessantes ou mesmo provocativas ao debate.

Ora, "o mundo da filosofia e do filósofo é o da pergunta, da investigação e do questionamento constante, e este mesmo ambiente deve ser proporcionado e buscado [...]" (BROCANELLI, 2010, p. 42). Essa atitude não é apenas de uma prática reflexiva ou mesmo interpretativa da

---

nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe" (KANT, 1983, p. 407).

[4] A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Desse ponto de vista, a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos ter, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nós. (LARROSA, 2001, p. 289)

realidade imposta, mas também de verificação daquilo que se fala e daquilo que se sabe. A atitude filosófica fundamentada na atitude socrática deve ser de vigilância diante dos paradoxos, principalmente de saberes jogados ao vento.

Colocar a reflexão filosófica em segundo plano, bem como deixá-la à margem do processo educacional não vai tornar a Filosofia mais ou menos atrativa. Pelo contrário, a Filosofia irá se somar a mais outra disciplina, dentre várias que estão sendo oferecidas pelas mídias tecnológicas. A volatilidade[5], como também a fragmentação das informações, faz do indivíduo refém de todo tipo de arcabouço teórico não fundamentado e, às vezes, superficial encontrado na internet.

É necessário, nesse sentido, que o docente possa filtrar aquilo que de fato possa interessar ao estudante, estimulando a criatividade, o poder imaginativo, a curiosidade entre outras habilidades. Assim, a Filosofia pode, sim, ser conquistada e reconquistada por diversas vezes. A possibilidade e a efetividade caminham juntas no ato de filosofar. Sem essas condições, o docente não poderá enfrentar essa caminhada com altivez e força.

Por esse motivo que o tópico a seguir pretende abordar as possibilidades de se filosofar após a pandemia. Até porque a resistência filosófica consiste nisto: ousar, experienciar o novo a partir das demandas atuais dos estudantes, bem como da emergência da pandemia de COVID-19 sob à ótica das tecnologias digitais de informação e comunicação.

---

[5] Para investigarmos melhor esta concepção de ensino de Filosofia, podemos substituir a pergunta "o que é a Filosofia?" pela pergunta "por que filosofar?". Esta última pergunta apresenta uma descontinuidade negativa da Filosofia consigo mesma, uma possibilidade de a Filosofia estar ausente na medida em que pode ser esquecida e se perder muito facilmente (LYOTARD, 2013, p. 24).

4- POSSIBILIDADES DE SE FILOSOFAR NA REALIDADE EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA

Neste ponto da exposição, queremos chamar a atenção do leitor ao seguinte aspecto: dizer que o professor de Filosofia produz Filosofia em sala de aula com os alunos não significa afirmar que ele o faça apenas lá e apenas com alunos. O professor pode (e deve) desenvolver seu trabalho de filósofo em outros grupos ou sozinho. Envolvido com seu trabalho como professor, terá que estar a todo momento avaliando seus cursos e suas ações, assim estará necessariamente envolvido com a Filosofia do seu ensino e com a Filosofia da Educação.

Pode também promover reflexões solitárias ou em grupos, poderá produzir textos, participar de congressos, entre outras atividades. Da mesma forma que poderá estar envolvido com outras questões e desenvolver trabalho filosófico na universidade ou fora dela. Melhor ainda se for possível o diálogo entre essas duas facetas desse professor: ensino e pesquisa, desembocando numa só atividade, de forma que uma enriqueça a outra. Aqui ele ainda é modelo. Ele pratica suas ideias e estuda sua prática.

As aulas de Filosofia como lugar de experiência filosófica são objeto de estudo e produção filosófica. Nelas a cada dia surge o novo, pois são espaço de criação, sendo movimento de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original, provoca-se a busca de compreensão, provoca-se a checagem do que se chamou de meu e de mim até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está. É o professor o responsável pelo nascimento desse espaço no qual acontece esse jogo. Neste sentido, o professor é um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência revelam uma

equipe ou um time que joga, não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas

As aulas de Filosofia são desestabilizantes, pois assim é a Filosofia[6]: assim que acaba de encontrar-se, perde-se de novo, deliberadamente. Essas aulas têm vocação para serem emocionantes, não são apenas cerebrais. Numa educação assim, o educando delibera e vive aquilo e, como num jogo, o professor deve sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, seus métodos e suas estratégias para que possa existir a consciência e conivência de todos quanto às regras.

Agora perguntamos: quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar. Não há manuais para as aulas de Filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de Filosofia, mas esses não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula.

O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas. Alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Assim, o professor-filósofo[7] é também um artesão, que vai confeccionar exercícios, vai

---

[6] A Filosofia é um compromisso de amor não só pelo conhecimento de si mesmo, mas um ato de pensar. Uma educação filosófica nas escolas pode assumir e fomentar esse compromisso e, mais que isso, poderia estabelecer um ensino de Filosofia com esse compromisso: ensinar Filosofia como um ato de pensar que é resultado de um modo de amar. Nesse sentido, a Filosofia é "a única expressão de saber em que há um sentimento [ou um desejo] na sua denominação" (FERRARO, 2018, p. 113)

[7] Esse debate entre o real significado de ser professor e o profissional de filosofia é interessante e instigante. Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Mesmo porque se aprende a filosofia fazendo-a, tornando-a viva. "Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofar" (LANGÓN, 2003, p. 90).

selecionar textos, vai criar atividades e jogos, exercitando sua criatividade, e será também modelo de criatividade.

> (...) no ato de ensinar e de aprender há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p. 31-32).

Será nesse contexto do elemento criativo que o desafio educacional pós-pandemia será enorme. De um lado, recuperar a aprendizagem perdida nesses dois anos é algo imperativo e urgente. Do outro lado, estimular o senso de curiosidade e ainda o lado cooperativo e solidário nesta mesma aprendizagem são elementos que precisam ser considerados nesta nova interação com a sala de aula. Mesmo porque a criticidade, o senso crítico e o caráter autônomo do pensar filosófico não são construídos da noite para o dia. Pelo contrário, é algo construído paulatinamente.

Em outro aspecto, ficar parado ou então esperar que políticas públicas possam garantir o estímulo necessário para a presença da atitude filosófica são elementos ilusórios para serem confiados, creditados. É necessário, logicamente, que as atores políticos possam se envolver nesse processo de retomada, no entanto, as atitudes precisam ser pensadas e articuladas por gestores de escola, docentes, pais de alunos e comunidade escolar como um todo.

CONCLUSÃO

Frente à emergência da pandemia de COVID-19, são inegáveis as contradições existentes entre a relevância/a necessidade de se agir filosoficamente na interação com o estudante, com os conteúdos filosóficos e com as dificuldades de se reconquistar o público estudantil pós-pandemia. O isolamento, as medidas restritivas, o *lockdown*, a implementação e o avanço do ensino remoto nas redes regulares de ensino fizeram com que o estado psicológico dos estudantes fosse abalado. Sem falar ainda que a aprendizagem escolar nesses dois anos de isolamento ficou bem prejudicada, havendo perdas irreparáveis.

Diante de tantas dificuldades e desafios que nos fazem questionar os rumos do país, construir uma atitude filosófica ainda faz sentido? Pensar filosoficamente esses conteúdos pode atrair os jovens a despertarem o senso crítico e reflexivo, elementos tão necessários à Filosofia? Para essas perguntas existe uma mesma resposta: sim, e é algo urgente a se construir.

Apesar do distanciamento social, bem como da utilização impessoal e por vezes abstrata das ferramentas digitais, a *práxis* filosófica não pode ser descartada. Sua possível eliminação dos conteúdos escolares simbolizaria a "morte" do pensar, da atitude questionadora do filósofo frente à realidade. Ainda assim, é preciso resistir fazer frente a essa possível tentativa de retirada.

Mas os desafios são enormes para esta empreitada filosófica. A pandemia aflorou e aumentou as desigualdades sociais e a utilização de recursos digitais ao processo educacional é algo que não pode ser ignorado. Sem contar também que o desafio de conciliar ensino remoto e ensino presencial é algo muito complexo na realidade brasileira.

O debate sobre a forma como vem se dando o ensino remoto apresenta questionamentos e dúvidas, uma vez que, em tempo de incertezas, é necessário refletir sobre a educação e as desigualdades que se afloraram no contexto de pandemia.

> [...] o tema das aulas remotas ou por outras modalidades de EaD somente pode ser discutido a partir das condições de vida dos professores e dos estudantes. Debates verdadeiros sobre o futuro das escolas e das universidades, as pedagogias mediadas por tecnologias, os currículos e as novas tecnologias, o trabalho docente e as tecnologias, as formas de interação das crianças com as tecnologias e questões correlatas não podem ser discutidas, legitimamente, no bojo de medidas de corporações, governos, empresas, coalizões nas escolas e universidades, a pretexto de serem respostas ao isolamento social e à necessidade de novas mediações pedagógicas no século XXI (COLEMARX, 2020, p. 21-22).

Neste cenário, é preciso refletir coletivamente como podemos otimizar qualitativamente o retorno às aulas presenciais. Ora, garantir o direito à aprendizagem dos alunos precisa ser tratado como prioridade máxima. Fora isso, os gestores e os demais profissionais da educação devem garantir o acolhimento das crianças e dos adolescentes. Além de acolher, as instituições de ensino precisam dar atenção especial aos conteúdos escolares, ou seja, àquilo que for indispensável para se saber dentro do tempo pedagógico. Em síntese, é preciso priorizar uma formação integral e integrada que contemple cultura, ciência e, acima de tudo, justiça e equidade social (CAETANO, 2020).

Assim, partimos do entendimento de que o retorno às aulas presenciais deve ser pautado por um planejamento coletivo e intersetorial, com organização e muita prudência. O direito à vida como também a busca por uma educação qualitativa são metas a serem buscadas de

forma coletiva. Somente assim um possível retorno presencial das aulas poderá respaldar às singularidades das escolas e de seus sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

BETO, Frei. Por que lamentas? In: *Olho no Texto Wordpress*. 2020. Disponível em: https://olhonotexto. wordpress.com/2020/04/16/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. *Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAETANO, Maria Raquel. Live. *Educação Pública: Direito ou mercadoria*. https://youtube. com/ppgeduesb 03/07/202.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2020.

FERRARO, Giuseppe. *A escola dos sentimentos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A coragem de dizer a verdade:* o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LANGÓN, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LYOTARD, Jean-François. *Por que filosofar?* São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, J. A..; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life. In: *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 02 jul. 2020.

PLATÃO. *Platão – vida e obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

RANCIÈRE J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, on-line. ISSN: 2594-9004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 02 de julho de 2020.

9

A PROTAGONISTA DE *A STAR IS BORN* NAS DUAS ÚLTIMAS VERSÕES E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO CINEMA

Karla Raphaella Costa Pereira[1]
Carlos Augusto Viana da Silva[2]

INTRODUÇÃO

A star is born é uma história contada e recontada pelo cinema estadunidense ao longo dos anos. Sua primeira gravação ocorreu em 1937, mas já tinha sido inspirada por um filme anterior de 1932. Regravado em 1954, 1976 e 2018, era de se esperar que as histórias refletissem as conquistas femininas ao longo do tempo. Neste sentido, as readaptações poderiam constituir uma espécie de documento sobre a história da luta das mulheres.

Este artigo objetiva analisar até que ponto essa hipótese é verdadeira, ou seja, se e como as refilmagens de *A star is born* refletem a luta das mulheres ao longo do tempo. Duas observações se fazem necessárias aqui. A primeira diz respeito à necessidade de adequação ao tempo e ao espaço: não foi possível aprofundar análise dos quatro filmes, mesmo que eles tenham sido citados aqui, por isso elegemos apenas os dois

[1] Bolsista de pós-doutorado da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, raphaella.pereira@uece.br.

[2] Professor Associado III do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e doutorado em Letras, Descrição e Análise Linguísticas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cafortal@hotmail.com.

últimos. Essa seleção se justifica pelo fato de que os dois são produções pós-Revolução Sexual que trouxe grandes mudanças nas ideias e nos costumes, principalmente em relação às mulheres e à comunidade LGBTQIA+.

A segunda observação, também devida ao tempo e ao espaço, justificam a ausência de maior descrição histórica em relação ao movimento feminista. Foi preciso optar entre fazer a análise comparativa entre os dois filmes selecionados ou empreender uma maior descrição histórica. A opção pela primeira via ocorreu por considerar que seria mais interessante verificar as diferenças entre Esther e Ally, protagonistas dos filmes, oportunizando uma interpretação mais crítica de suas representações. Sem dúvidas as duas atrizes/cantoras que as interpretam trazem dimensões que extrapolam a narrativa fílmica, mas também não foi possível dar conta dessa dimensão.

O foco recaiu, então, sobre a forma como as personagens são construídas e como suas características pessoais e decisões constroem uma imagem da mulher contemporânea. Na primeira parte do artigo, apresentamos um breve resumo dos quatro filmes, pois, mesmo que não explorados, não é possível pensar cada refilmagem de maneira isolada, sem considerar, ao menos superficialmente, as linhas de continuidade e de descontinuidade entre eles.

Compreendendo o papel pedagógico que a arte exerce sobre os seres humanos, conforme Lukács (2013), já que todas as influências que atingem os indivíduos, apreendidas e sintetizadas em seu ser, vão constituir o processo de sua formação. O cinema, principalmente o de distribuição massiva e acesso fácil, colabora como um elemento formador, portanto pedagógico, ao divulgar imagens e reproduzir comportamentos.

No segundo tópico, apresentamos os fundamentos teóricos da análise que partem do feminismo, mas não do feminismo liberal hegemônico da sociedade burguesa; partimos do feminismo marxista que visa compreender a relação entre a produção material e a produção espiritual humana. No caso específico, como a representação da mulher no cinema pode refletir conquistas históricas importantes sem revolucionar o papel fundamental que atribui à mulher: o de cuidadora.

Na terceira parte, realizamos pontuações nos filmes *A star is born* (1976), dirigido por George Cukor (1976); e *A star is born* (2018), dirigido por Bradley Cooper, procurando discutir criticamente a relação entre a forma como o filme apresenta as protagonistas e o conteúdo que pode ser inferido dessa figuração. Nesse momento, tentamos costurar os dois filmes para tentar demonstrar não só as semelhanças, mas as diferenças que desembocarão num resultado bastante similar: *A star is born* ainda figura uma mulher oprimida pelo capitalismo, cujo machismo é instrumento de domínio.

1 NASCE UMA ESTRELA AO LONGO DO TEMPO

A história de readaptações de *A star is born*, traduzida no Brasil como *Nasce uma estrela*, começa bem antes do que imaginamos. Isso porque há evidências de que a primeira versão, estrelada por Janet Gaynor e Fredric March, de 1937, tinha sido inspirada no filme *What price Hollywood?* (1932). Como o próprio nome sugere, este filme, roteirizado por Adela Rogers St. Jones[3], levanta a questão sobre qual o preço

[3] Adela Rogers St. Johns Nasceu em Los Angeles, em 1894, e morreu em 1988 aos 94 anos. Foi jornalista, roteirista e romancista. Dona de uma vasta filmografia, conhecia muito bem o ambiente hollywoodiano.

que se paga pelo reconhecimento, fama e dinheiro que Hollywood oferece?

A descrição que James Stratton faz, em seu livro *A star is Born and born again? Variations on a Hollywood Archetype* (2015), não deixa dúvidas da inspiração para a primeira história. *What price Hollywood?* conta a história da garçonete Mary Evans (Constance Bennett) que se torna famosa graças ao apoio de Max Carey (Lowell Sherman), um diretor alcóolatra. Mary casa-se com outro homem, Lonny Borden (Neil Hamilton), de quem chega a se divorciar. Max, que sempre procurou não afetar a carreira de Mary por causa de seus problemas, termina se suicidando. Os dois protagonizam uma cena clássica que iria se repetir em todos os filmes *A star is born* e que não negam a relação entre essas narrativas. Stratton (2015, p. 35, tradução nossa) a descreve: “Quando Mary se vira para deixar o quarto, Max a chama rapidamente de volta. “Eu só queria ouvir você falar novamente; isso é tudo”, ele fala. É uma linha clássica, cuja variação aparecerá em cada um dos filmes *A star is born*[4].

Stratton (2015) argumenta que, enquanto *What price Hollywood?* erra em construir uma história de amor crível entre Mary e Lonnie, *A star is born* (1937) mistura o mentor alcóolatra e o protagonista romântico no mesmo personagem; essa é uma virada fundamental para a fórmula hollywoodiana do casal protagonista. A história continua focando no preço que se paga pela fama, mas a narrativa se torna mais profunda ao complexificar o par romântico da protagonista que é ao mesmo tempo seu mentor e maior obstáculo na carreira.

---

[4] As Mary turns to leave the room, Max briefly calls her back. “I just wanted to hear you speak again that’s all,” he says. It’s a classic line, a variation of which will appear in every

one of the A Star Is Born films.

A *star is born* de 1937[5], como dito anteriormente, foi estrelado por Janet Gaynor, interpretando Esther Victoria Blogdgett, uma jovem de Dakota do Sul aficionada por cinema e que sonha em se tornar uma atriz famosa. Ridicularizada pela maior parte da família, é incentivada pela avó Lettie a realizar seu sonho. Com o dinheiro dado pela avó, Esther parte para Hollywood. Aqui é interessante destacar como a reprodução do conto da Cinderela e da perpetuação de uma imagem de Hollywood e dos Estados Unidos como uma fábrica de sonhos e a terra das oportunidades também se fazem presentes.

Esther, em Hollywood, não consegue imediatamente emprego na área do cinema. Nesse aspecto, o filme mostra que o sonho da fama atinge muitas pessoas, mas, na verdade, realiza-se para poucas. Esther, trabalhando como garçonete numa festa, conhece Norman Maine (Fredric March) que, encantado com a moça, passa a ajudar em sua carreira. Graças às diversas mediações dos produtores de cinema e ao seu talento, Esther torna-se uma grande estrela, passando a ser conhecida como Vicki Lester, ao passo que Maine, devido ao alcoolismo e falta de profissionalismo, cai em decadência. Casados, a vida dos dois se complica. Esther tenta, sem sucesso, ajudá-lo; quando ela cogita largar a carreira para se dedicar ao marido, Norman decide se suicidar, num ato de altruísmo. Aqui o filme reproduz a cena da despedida entre Mary e Max de *What price Holywood*? e que realmente seria reproduzida em todas as refilmagens de *A star is born*, tornando uma das marcas registradas dessa história.

[5] Dirigido por William A. Wellman com roteiro de William A. Wellman, Dorothy Parker, Alan Campbell e Robert Carson, foi produzido por David O. Selznick para a United Artists.

A star is born de 1954[6] foi produzido para mais de três horas de tela, sendo posteriormente reduzido para 150 minutos, além de ser um musical voltado centralmente para o talento de sua protagonista Esther Blodgett/Vicki Lester, interpretada por Judy Garland. O papel de Norman Maine foi estrelado por James Mason. Essa segunda versão tem diferenças significativas quanto ao roteiro, principalmente por se tratar de um musical, mas o cerne do enredo permanece inalterado. Esther e Norman se casam, mas este se suicida por não conseguir superar o alcoolismo que tanto implicava negativamente na carreira da esposa.

É possível perceber, na versão de 1954, uma maior autonomia da personagem principal que se mostra mais consciente de si e de seus objetivos, mas também da realidade do estrelato. Nesta versão, quando Norman conhece Esther ela já era cantora numa banda e apresentava-se pelo país. Ao ser perguntada por sua história, ela conta que já havia batalhado bastante, trabalhado muito até alcançar a posição estável que tinha na banda, que resolve abandonar, após conselhos de Norman, para tentar conquistar um espaço em Hollywood.

Não é objetivo deste texto aprofundar discussões sobre as duas primeiras versões de *A star is born*, mas é importante apresentar a sinopse e alguns elementos importantes para que se compreenda a base da qual partem os dois últimos filmes e como, cada um a seu tempo e em seu contexto histórico, refazem e rompem com a tradição de representação da mulher nesses filmes.

O filme de 1976 foi estrelado por Barbra Streisand, que venceu o Oscar por sua atuação como Esther Hoffman, e Kris Kristofferson, interpretando John Norman Howard. John é um astro do rock viciado em

---

[6] Dirigido por George Cukor e produzido por Sidney Luft, foi roteirizado por Moss Hart, Dorothy Parker, Alan Campbell, Robert Carson, William A. Wellman; e distribuído pela Warner Bros.

álcool e drogas que conhece Esther num bar onde ela cantava músicas autorais. John convence Esther a cantar com ele, o que revela o talento da moça aos produtores de seu círculo. Os dois se casam, Esther ganha fama e dinheiro, enquanto John afunda sua carreira musical. Para tentar ajudar o marido, Esther afasta-se dos palcos. O suicídio de John não é explícito como nos demais filmes, mas sua morte é consequência direta de seus atos irresponsáveis: ele morre num acidente de carro, enquanto dirigia em alta velocidade e alcoolizado, mas o caráter altruísta da morte não se repete aqui.

A mais recente versão de *A star is born* estreou em 2018, aqui a personagem principal, Ally, é interpretada por Lady Gaga, enquanto Jackson Maine é interpretado por Bradley Cooper, que também dirige o filme. Mesmo conversando com toda a tradição de *A star is born*, o filme de Cooper dialoga muito mais com o de 1976. Neste filme, Jackson também conhece Ally enquanto ela cantava num bar, percebendo o talento musical de Ally, ele passa a ajudá-la em sua carreira, os dois se casam, Ally torna-se uma cantora famosa, Jackson entra em decadência e se suicida, pois considerava que estava sendo um empecilho para a carreira da amada.

O primeiro filme possui um vínculo explícito com a fórmula de *What price Hollywood?* e com a discussão sobre qual o preço da fama, já os outros três possuem um enredo mais voltado para a complexidade do romance entre os protagonistas. Por mais que o que pese entre os casais seja, em diferentes nuances, a forma como a fama e suas consequências afeta as pessoas de maneiras diversas, o centro das histórias é o romance romântico. Talvez a questão seja mais o que o amante é capaz de fazer pela pessoa amada.

Assim como ocorre com as personagens femininas, a construção das personagens masculinas também se destaca na forma de problematização de questões sobre a masculinidade, os vestígios do patriarcado na sociedade capitalista, as vantagens que os homens usufruem, individual e coletivamente, graças à opressão e exploração das mulheres etc. Embora muitos aspectos ligados à construção dessas personagens sejam interessantes, eles só aparecem neste estudo em relação ao objetivo central que é analisar a construção das personagens femininas nas versões de 1976 e de 2018, duas épocas distintas para o cinema e para a luta feminista, portanto vale a pena refletir sobre como essas mulheres são construídas.

2 A NARRATIVA CINEMATOGRÁFICA E OS MOVIMENTOS FEMINISTAS

No estudo fílmico, conforme Vanoye (1994, p. 14), há o risco de que o resultado seja produto similar às análises "[...] de jovens estudantes, por vezes ricas, cativantes, convincentes, por vezes pobres e superficiais, em todo caso geralmente mais ingênuas [...]", por isso é preciso indicar quais os pressupostos teóricos para a interpretação que será exposta no próximo tópico, bem como quais os aspectos que serão levados em consideração para a construção da argumentação para essa interpretação.

Uma história que sobrevive ao tempo, às transformações sociais ao longo de 86 anos precisa conciliar dois elementos: se, por um lado, precisa acompanhar o movimento das transformações sociais, por outro, precisa figurar algum elemento da realidade que perdura no tempo, que é comum aos diversos períodos em que a história foi recontada. Não se objetiva alcançar uma interpretação desses elementos na totalidade,

mas focar em apenas um, o conceito de mulher na perspectiva do capitalismo, intrinsecamente vinculada com o patriarcado ocidental.

A star is born de 1976 e de 2018 situam-se em dois momentos significativos para a história do movimento de mulheres, especificamente para a história do feminismo estadunidense, uma história que reverbera no movimento ao redor do mundo. Nos Estados Unidos, a luta feminista hegemônica esteve atrelada ao movimento sufragista que viria a alcançar sucesso em 1919 com a Emenda Constitucional nº 19, tornada lei e ratificada pelos Estados em 1920.

É importante destacar esse contexto para explicar uma das categorias utilizadas para análise aqui empreendida: feminismo liberal[7]. No movimento sufragista estadunidense, havia uma nítida diferença entre as mulheres brancas da elite e as mulheres negras trabalhadoras. "'Mulher' era o critério, mas nem toda mulher parecia estar qualificada. As mulheres negras, claro, eram praticamente invisíveis no interior da longa campanha pelo sufrágio feminino" (DAVIS, 1944, p. 146). Mesmo tendo apoiado a luta pelo sufrágio, as mulheres negras e trabalhadoras ainda sofreriam as consequências da segregação racial durante décadas e até hoje.

O feminismo, então, não é homogêneo, bem como as diferenças não se resolveriam simplesmente no campo das pautas de reconhecimento. Estas, inclusive, têm sido utilizadas pelo neoliberalismo para fomentar uma política mais excludente e expropriadora, como esclarece Fraser.

---

[7] Por mais que as mulheres tenham lutado contra a opressão e se organizado de diversas formas ao longo do tempo, o termo feminismo vai ganhar o sentido de teoria que fundamenta a luta das mulheres apenas no contexto da luta sufragista e pelos direitos universais no contexto das revoluções burguesas. Mesmo sem adotar o termo, muitas mulheres se organizaram em torno de sindicatos e organizações trabalhistas para reivindicar pautas que iam além do voto feminino, pois se vinculavam às condições de vida e de trabalho a que estavam submetidas. Nesse sentido, é preciso perceber que o feminismo nasce no interior das reivindicações particulares de mulheres brancas e da elite letrada.

> Para que o projeto neoliberal triunfasse, tinha que ser reembalado, receber um apelo mais amplo e ligado a outras aspirações emancipatórias não econômicas. Somente quando adornada como progressista, é que uma economia política profundamente retrógrada poderia se tornar o centro dinâmico de um novo bloco hegemônico. [...] Servindo-se das forças progressistas da sociedade civil, eles difundiram um *ethos* de reconhecimento superficialmente igualitário e emancipatório. No centro desse *ethos* estavam os ideiais de "diversidade", "empoderamento" das mulheres, direitos LGBTQ+, pós-racialismo, multiculturalismo e ambientalismo. (FRASER, 2020, p. 39).

Nesse sentido, o feminismo liberal é um elemento da ideologia liberal e neoliberal para que as pautas de reconhecimento da identidade sejam inseridas na lógica do sistema capitalista, de modo que permita uma aparência de igualdade, quando as pautas de redistribuição da riqueza continuam sendo negligenciadas e a classe trabalhadora e marginalizada permanecem expropriadas.

A indústria cinematográfica, como uma práxis humana, ou seja, produto da atividade de indivíduos historicamente situados, é reflexo da ideologia dominante e, como já afirmaram Marx e Engels, as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época. Isso se dá porque

> A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Embora pareça completamente restrita a ação diante da superestrutura social e econômica, isso não quer dizer que não haja liberdade ou autonomia na produção espiritual sobre o capitalismo, mas quer dizer que elas são limitadas, pois os indivíduos assumem as ideias dominantes como suas e, portanto, acreditam estarem produzindo obras livres de qualquer ideologia. Nesse sentido, uma análise crítica que procure estabelecer nexos entre a produção espiritual e produção material encontra rico campo de interpretações que possibilitam ir além da aparência das manifestações artísticas para alcançar a essência subentendida.

O cinema, como um produto do capitalismo cuja origem se liga estreitamente ao avanço da técnica, oferece instrumento produtivo de perpetuação das ideias dominantes, mas não limitado a isso, já que, em diferentes momentos da História, tem produzido obras cinematográficas com o intuito nítido de criticar a ordem vigente por meio da representação da realidade que a narrativa fílmica possibilita.

A star is born, na interpretação desenvolvida aqui, tenta se aliar ao discurso do feminismo em cada época, mas revela na sua linha de permanência uma perspectiva do papel social da mulher em acordo com o feminismo liberal. A consequência é que, por mais que aponte para transformações significativas na compreensão do ser mulher ao longo dos tempos, reproduz uma imagem ainda de submissão e subserviência ao poder patriarcal. O feminismo que se expressa nas duas refilmagens é, na nossa visão, o liberal porque

> o feminismo liberal se recusa firmemente tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres. Seu verdadeiro objetivo não é a igualdade, mas a meritocracia. Em vez de buscar abolir a hierarquia social, visa

> "diversificá-la", "empoderando" mulheres "talentosas" para ascender ao topo. [...] Por definição, as principais beneficiárias são aquelas que já contam com consideráveis vantagens sociais, culturais e econômicas. Todas as demais permanecem presas no porão. (ARRUZZA et. al., 2019, p. 37-38).

Então, podemos dizer que não existe de fato uma equidade no ponto de partida das lutas e das vozes. Enquanto Barbra Streisand (Esther) interpreta uma mulher vivendo a efervescência do movimento feminista nos anos 1970, no Estados Unidos, Lady Gaga (Ally) compõe uma mulher que já expressa a consolidação dessas conquistas. Ambas as personagens falam de um lugar muito parecido: da mulher branca que, mesmo não pertencendo à classe dominante, acessa direitos negados a maior parte das mulheres no mundo. Num país em que o feminismo liberal triunfa, as mudanças superficiais conquistadas parecem mudanças substantivas.

3 *A STAR IS BORN:* ESTHER E ALLY E A ILUSÃO DA EMANCIPAÇÃO

É comum a todas as refilmagens de *A star is born* a construção superficial das personagens, tanto masculina quanto feminina. No caso da versão de Bradley Cooper, há mais informações que ajudam a construir um perfil mais compreensível sobre o comportamento das personagens, sobre suas ações, tornando, inclusive, o personagem masculino mais crível, dado seu histórico de alcoolismo e dependência química.

Por mais que se objetive focar nas personagens femininas, não é possível isolá-las ou ainda percebê-las de modo independente de seu par romântico, uma vez que a narrativa do filme também se aproxima dos parâmetros na narrativa clássica (CANDIDO *et al.*, 1974). Essa é uma característica comum aos quatro filmes. A estrela está mais para um

satélite que orbita o homem, numa relação que hoje se percebe como abusiva para a mulher.

A única informação do passado de Esther diz respeito ao fato de que ela tinha sido casada com um homem que, segundo ela, não brigava. John, ao saber disso, afirma que Esther gosta de brigar. Essa revelação se liga com a cena em que, ao flagrar John na cama com outra mulher, Esther o esbofeteia e exige que ele brigue por ela, caso contrário, iria odiá-lo para sempre. Esse último fato é significativo, pois, dos quatro filmes, apenas a versão de 1976 possui um adultério que é prontamente perdoado pela mulher, contraditoriamente funcionando como elemento de submissão e resistência, pois Esther exerce sua autonomia e poder ao perdoá-lo, ao passo que aceita uma situação de humilhação.

Esther não é como as outras mulheres. Considero que muitos elementos são apresentados para que o espectador perceba essa diferença. Aqui não o estamos considerando como um elemento progressista, ao contrário, a rivalidade feminina é construída justamente nesta oposição entre as mulheres. Tal argumento se constrói, na nossa leitura, pela oposição entre Esther e outras mulheres que aparecem no filme. Vejamos.

Nas primeiras cenas, acompanhamos John em um de seus shows, ao lado dele está sempre uma jovem com ar de ingênua, roupas provocantes, mas que se projeta o tempo todo para ele, ela aparenta ser fã. Ela está no carro com ele quando o show termina e todos vão para o hotel, mas é abandonada por ele quando ele decide que quer dançar. Durante toda a cena, a mulher é ignorada.

Quando John e Ester se conhecem no bar em que ela canta, Esther, mesmo o reconhecendo como um cantor famoso, não se mostra deslumbrada nem o bajula, ao contrário, o repreende por ele atrapalhar seu

show. Essas sequências iniciais dão o tom da personalidade de Esther: uma mulher talentosa, forte, independente e de atitude. Numa cena icônica, Esther aparece vestindo uma camiseta com o símbolo do Superman, imitando o gesto de fincar bandeira.

Uma diferença significativa na construção da personalidade das duas é a confiança. Enquanto Esther demonstra confiança e orgulho de seu talento ao afirmar que apenas canta músicas autorais, "Eu só canto minhas próprias músicas[8]" (Esther, A STAR IS BORN, 1976, tradução minha), Ally não costuma cantar suas próprias canções por já ter sido muito criticada quando à sua aparência por pessoas da indústria da música, "[...] porque você entra nessas salas, e há todos esses homens malditos lá, e eles estão olhando para você, ouvindo seu disco, dizendo, Oh, seu som é ótimo, mas você não parece tão bonita[9]'" (Ally, A STAR IS BORN, 2018, tradução nossa).

Ally mora com o pai que trabalha numa empresa de limusines. Em casa, Ally também exerce a função de cuidadora do pai: preocupa-se com a limpeza da casa, com a alimentação etc., enquanto o pai destaca a frustração da filha por não ter tido sucesso na música: "Com uma voz como do céu, mas quer saber? Nem sempre são os melhores cantores que conseguem.[10]" (Lorenzo, A STAR IS BORN, 2018).

Lorenzo, pai de Ally, incentiva o relacionamento da filha com Jack visando que oportunidades sejam abertas para ela. Quando Jack a envergonha no Grammy, no entanto, o repreende de maneira enfática. A relação de Ally com o pai, então, dá sentido à postura dela em relação ao

---

[8] I only sing my own songs.

[9] [...] because you go into these rooms, and there's all these funking men in there, and they're just staring at you, listening to your record, going, Oh, you sound great, but you don't look so great [...]

[10] With a voice like from heaven, but you know what? It's not always the best singers that make it.

cuidado com Jack, ela assume o papel da cuidadora, delegado às mulheres na sociedade. Reforçando o caráter mais coadjuvante comum nas narrativas clássicas, todas as personagens femininas de *A star is born* cumprem o papel de cuidadoras do marido e assumem para si essa responsabilidade quando decidem renunciar a algo em suas carreiras para se dedicar aos maridos, depois que eles entram em colapso na clássica cena do embaraço na cerimonia de premiação delas, no nosso caso específico, no Grammy Awards.

A atitude das duas quanto aos relacionamentos amorosos, no entanto, é mais livre e independente, ao menos no que sabemos de seus passados. Enquanto Esther é divorciada, Ally é introduzida no filme enquanto encerra, por telefone, um namoro com um homem que, pelo tom da conversa, não queria terminar, porém ela se mantém firme, afirmando que não queria se casar com ele. Essa cena funciona bem para que entendamos que Ally não estava buscando um relacionamento estável ou um casamento. "Porra de homens![11]", ela grita. Dessa forma, o romance com Jack ganha mais significado, pois é como um amor à primeira vista, profundo e inesperado no qual ele começa a quebrar as barreiras que ele enfrenta sobre assumir um relacionamento estável. Um grande diferencial sobre a representação da mulher no cinema como reflexo das conquistas sociais alcançadas pelo conjunto das mulheres é o fato de eles terem relação sexual antes do casamento, o que não ocorre nos dois primeiros filmes, afinal só poderia acontecer após o movimento de revolução sexual feminina, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, mas também vemos, na versão de 1967, elementos da sexualização do corpo feminino.

---

[11] Fucking men!

Assim, ao contrário do que geralmente ocorre nas narrativas clássicas, temos, então, as narrativas já trazem indícios do que se discute hoje sobre a crise do masculino: duas mulheres fortes, independentes que se apaixonam por um homem problemático. Tanto John quanto Jack já enfrentavam problemas financeiros, com alcoolismo, drogas e de credibilidade no mundo da música. Além disso, Jack sofre de um problema de audição que adquiriu na infância, mas que piorou com o tempo. Enquanto a construção de John é mais superficial, pois sabemos pouco de seu passado, Jack nos é apresentado com diversos traumas que ele traz da infância: a mãe morreu em seu parto, perdeu o pai aos treze anos, foi criado pelo irmão, músico frustrado e que se dedica a cuidar da carreira de Jack, envolvido com álcool desde muito cedo. Jack é um homem imaturo, infantilizado que precisa ser cuidado, pois não consegue lidar com seus próprios fantasmas. Numa cena muito significativa para construir essa imagem do personagem, Ally surpreende o irmão mais velho de Jack, Bobby, colocando-o na cama.

Enquanto as atitudes de John não se justificam por sua história, fazendo-o mais irresponsável, Jack é construído como uma pessoa adoecida, vítima de uma vida desregrada, da depressão e da dependência química. Somos levados a simpatizar bastante com os homens. Talvez, o sentimento que leva as personagens femininas a tentar se anular pelos maridos é o mesmo que leva o público a se compadecer desses homens. Isso é interessante porque a construção do amor, das cenas românticas, da cumplicidade dos dois, nos fazem acreditar que o amor as obriga a escolher entre elas mesmas e os maridos e que o que fazem por eles é o certo, bonito e louvável.

De maneiras diferentes, cada filme constrói sobre a personagem feminina uma culpa em relação à recaída do marido que, dedicado à

carreira da esposa, sente-se abandonado por ela quando esta alcança o sucesso. John sente-se enciumado do sucesso da esposa e ignorado por aqueles que, antes, o bajulavam. A versão de 1976 reproduz uma cena fundamental. John, desocupado em casa, recebe várias ligações para a esposa nas quais é perguntado se seria seu secretário; em uma delas a funcionária atende: "Residência Hoffman[12]". A substituição de seu nome pelo nome da esposa é um momento de emasculação em que John – e os demais maridos de *A star is born* – demonstra sentir-se verdadeiramente humilhado, sendo crucial para sua derrocada final. Mulheres bem-sucedidas emasculam os companheiros, assim estes se tornariam vítimas daquelas.

No que diz respeito a Jack, a responsabilização de Ally ocorre por ela ter cedido à indústria da música, perdendo o que ele considerava sua essência como artista. O filme apresenta a admiração que Jack tem por Ally como um dos pilares de seu amor por ela. Quando ela muda o estilo de música, passa a produzir músicas populares, sem a profundidade que ele apreciava, muda o cabelo etc. O espectador é levado a concordar com Jack, já que Ally muda bastante seu estilo. Jack, então, não apenas volta a se drogar com frequência como passa a diminuir as conquistas da esposa, a questionar a qualidade de seu trabalho, praticando abuso psicológico com ela, entretanto não é o ciúme que o debilita é a decepção.

No caso de Esther, é ela quem pede John em casamento que, na ocasião, tenta dissuadi-la dizendo que ela não deve se casar com ele porque "Eu bebo demais. Eu jogo meu dinheiro fora. Devo ao governo 180 mil.

---

[12] Hoffman residence.

[...] Não é com a minha sorte que me preocupo[13]" (John, A STAR IS BORN, 1976), ou seja, Esther estava avisada, pois sabia quem Jack era. Na cena em que Esther discute com ele por ele ter ido para cama com outra mulher, ele afirma: "Eu tentei te dizer. Não é bom [estar] comigo." (John, A STAR IS BORN, 1976).

O final trágico da narrativa dos dois filmes também se diferencia, como dito anteriormente, enquanto John morre em um acidente de carro provocado por sua irresponsabilidade, Jack comete suicídio. É interessante notar que, no começo do filme de 2018, Jack está em seu carro e, atrás dele, uma propaganda em outdoor destaca cordas penduradas, anunciando a decisão do suicídio. Mais adiante, saberíamos também que Jack já havia tentado se matar com um cinto, mesmo objeto que, no fim, ele usa para concretizar o ato.

Enquanto o filme de 2018 se aproxima da construção do suicídio altruísta, o filme de 1967 é coerente com a personalidade irresponsável de John. Ciúme ou decepção, os motivos que levam à morte dos maridos parecem justos, já que ambas as esposas tinham se tornado famosas graças ao esforço dos maridos famosos, já que não bastaria o talento que elas indiscutivelmente tinham, era preciso alguém que acreditasse e investisse na carreira delas.

No fim, o altruísmo dos dois é retribuído com a morte. Como não poderia ser diferente, essas mulheres serão eternamente devedoras e devotadas a esse amor que as levou ao estrelado. A palavra amor aqui não é ingênua, afinal tem sido o sentimento da modernidade que mais funciona como instrumento de opressão das mulheres. A abnegação feminina não é lida como altruísta é apenas o cumprimento de sua função

[13] I drink too much. I throw my money away. I owe the government a 180 grand. [...] It's not my luck I'm worried about.

de cuidadora, daquela que ama, atitude que lhe é própria. O altruísmo masculino é digno de louvor. As mulheres sobrevivem aos maridos, mas eles sempre estarão presentes nelas.

As cenas finais, então, só poderiam ser de homenagens aos maridos falecidos. Nos dois últimos filmes, temos uma música dedicada a eles. O encerramento corroa a negação de si das mulheres e louvor aos maridos. No primeiro e no segundo filme, Esther assume orgulhosamente seu papel de esposa ao se denominar senhora Norman Maine. Nos dois últimos filmes, Esther e Ally adotam o sobrenome do marido, não é uma completa negação de si, já que não cabia mais no pós-revolução sexual, mas é um tributo. Ally, por exemplo, canta "Não quero entregar meu coração/ Para outro estranho/ Não deixe outro dia começar/ Não deixe a luz do sol entrar/ Oh, eu nunca vou amar novamente.[14]" (Ally, A STAR IS BORN, 2018). O filme termina num *close up* de Ally que olha para cima e adiante, diretamente para a câmera, mostrando que sua vida continua, ela seguirá em frente reconduzida pelo marido ao caminho da verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O feminismo liberal definido neste artigo funciona como um fetiche, pois ele esconde as verdadeiras causas da opressão da mulher, a exploração capitalista. Nesse sentido, ele também oferece falsas soluções como a meritocracia, a sorolidade, o identitarismo, fazendo as mulheres acreditarem que a conciliação com a lógica do capital poderá fazer com que elas se empoderem, mas a lógica do empoderamento, por

[14] Don't wanna give my heart away/ To another stranger/ Don't let another day begin/ Won't let the sunlight in/ Oh, I'll never love again.

mais que diga que sim, não alcança todas as mulheres cis ou trans, negras ou brancas da classe trabalhadora, por exemplo.

O cinema hollywoodiano tem se adaptado às transformações sociais ao longo do tempo e tentado refletir as pautas das classes trabalhadoras e oprimidas, desta forma, segue perpetuando a ideologia que mantem a classe dominante no poder. O caso dos filmes *A star is born* é representativo disso. Por mais que venha mudando ao longo do desenvolvimento das lutas, assimilando as mudanças sociais entre suas refilmagens, a lógica da meritocracia, do sonho americano, do desejo de fama e de dinheiro se perpetua, bem como os fundamentos culturais que perpetuam a opressão das mulheres.

Nesta breve análise, pudemos observar a construção das duas personagens principais das últimas refilmagens de *A star is born* visando compreender como ela poderiam refletir as mudanças sociais no que diz respeito às conquistas feministas ao longo do tempo. Os resultados demonstraram que a escolha pelas duas últimas versões foi apropriada tendo em vista que elas são as que mais apresentam elementos contemporâneos do ser/sujeito mulher na sociedade capitalista.

Apesar das diferenças entre as duas protagonistas, foi possível perceber que os elementos que estruturam a opressão da mulher continuam presentes nos filmes, mesmo com os avanços percebidos. As personagens são dependentes emocionais dos maridos e, ao mesmo tempo sentem-se responsáveis por eles, afinal eles são infantis e irresponsáveis, elas são responsabilizadas pelo fim trágico dos homens e, por isso, sentem-se culpadas, reforçando a ideia de que o papel da mulher é cuidar.

Abnegação e o altruísmo masculinos são apresentados como qualidades excepcionais do amor que os personagens masculinos

devotavam às suas esposas, enquanto, nas mulheres, são características intrínsecas às suas personalidades. O sacrifício dos homens é louvado, por isso as mulheres lhes serão eternamente gratas.

O sentimento de amor funciona como o elo entre dois indivíduos excepcionais numa relação que quase não é interpretada como abusiva, justamente por se tratar de amor verdadeiro. Os filmes apagam e romantizam o abuso psicológico a que todas as mulheres aqui representadas por Esthers e Ally estão submetidas. Se *A star is born* começou com a pergunta *What price Hollywwod?,* pergunto-me até quando estaremos dispostas a pagar o preço do amor.

REFERÊNCIAS

A STAR IS BORN. Direção: Bradley Cooper. Produção: Bill Gerber, Jon Peters, Bradley Cooper, Todd Phillips, Lynette Howell Taylor, Clint Eastwood. HBO Max. 75 min. Disponível em: https://play.hbomax.com/feature/urn:hbo:feature:GX9ucPAOneK3DYQEAAAF__. Acesso em: 31 jan. 2022.

A STAR IS BORN. Direção: Frank Pierson. Produção: Jon Peters. HBO Max. 83 min. Disponível em: https://play.hbomax.com/feature/urn:hbo:feature:GXk2bjAhd-zC3wwEAAAa0. Acesso em: 31 jan. 2022.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%*: um manifesto. Trad. Heci regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Decio de Almeida; GOMES, Paulo Emilio Sales. *A personagem de ficção.* 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo não pode nascer*. Trad. Gabriel landi Fazzio. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II.* Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl/ ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007).

STRATTON, James. *A Star Is Born and Born Again*: Variations on a Hollywood Archetype. Albany: BearManor Media, 2015.

VANOYE, Francis/ GOLIOT-LÉTÉ. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.

10

A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA EM TEMPOS DE COVID-19: OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EMERGENCIAL MEDIADA PELAS TIC DIGITAIS NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Thatiana Chaves D`Agostini Aquino[1*]
Francélia Maria Almeida Sales[2**]
Lia Raquel Oliveira[3***]

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) moldam a sociedade desde o final do século passado, o que implica que se tenham estabelecido neste século XXI com a quarta Revolução Industrial. A universidade, neste sentido, além das TIC que fazem parte do seu cotidano, vem utilizando tecnologias emergentes para responder aos desafios postos pelas mudanças constantes na produtividade corporativa. Esse cenário, somado a situação da pandemia de COVID-19, demandou para todo o sistema educacional brasileiro a necessidade de trilhar novos rumos, por conseguinte, a fim de prevenir a propagação do vírus e mitigar seu impacto houve o encerramento massivo de atividades e aulas presenciais em todos os níveis educacionais. É nesse contexto que surge o

[1*] Doutoranda em Ciências da Comunicação – Universidade do Minho, Portugal (2025) Graduada em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda - Universidade Tiradentes (2011). Mestra em Tecnologia Educativa – Universidade do Minho, Portugal (2021) – contato: thatianaagostini@gmail.com

[2**] Graduada em Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú (2002). Mestra em Educação Profissional em Saúde – EPJV/FIOCRUZ Rio de Janeiro, Brasil (2016) – contato: fran2429@hotmail.com

[3***] PHD em Educação - Tecnologia Educativa - Universidade do Minho, Portugal (2004). Professora Assistente com Agregação, Universidade do Minho, Portugal – contato: lia@ie.uminho.pt

o ensino remoto[4] emergencial (ERE), como alternativa viável prioritária para atender com celeridade de maneira efetiva as demandas de escolarização e formação acadêmica impostas pela nova realidade.

Nessa perspectiva, seguindo a tendência mundial, todas as instituições de ensino nacional, públicas ou privadas, contando com o apoio de seus colaboradores e demais atores educacionais, priorizando os cuidados com a saúde e o bem estar de toda a comunidade escolar passaram a desenvolver modalidades de ensino não presencial por meio do uso das TIC. Todavia, mesmo reconhecendo os esforços das instituições escolares, e que o não uso de TIC se tonou inviável diante da situação atual, e ainda, considerando as condições de vida desiguais das famílias no Brasil, levanta-se como hipóteses do estudo: a utilização do ensino remoto emergencial, devido a suspensão prolongada das aulas presenciais em um contexto de isolamento social, envolve riscos que podem afetar o processo de aprendizagem.

Intentando corroborar ou não essa hipótese, a problemática da pesquisa se manifesta por meio das seguintes perguntas norteadoras: Qual a percepção dos estudantes universitários brasileiros sobre os desafios percebidos na aprendizagem remota emergencial mediada pelas TIC digitais? Quais os antecedentes e recomendações para a educação no Brasil em tempos de pandemia? Quais os principais riscos que a suspensão prolongada das aulas presenciais em um contexto de distanciamento social trouxe ao processo de aprendizagem dos acadêmicos?

Na busca de responder a essas questões, realizou-se um estudo descritivo exploratório de abordagem quanti-quali, composto de três

---

[4] Visto que na estruturação das politicas públicas brasileiras, os legisladores veem utilizando as expressões: ensino remoto; ensino a distância, ensino *on line* e ensino virtual como similares, no escrito que ora se apresenta seguir-se-á essa mesma estruturação.

etapas, a saber: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo e grupo focal. O estudo foi submetido à apreciação de um Comitê de Ética e aprovado, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE n.º 45269421.3.0000.5041, comprovando-se assim que a pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos e disposições elencadas nas Resoluções 466/12 e 510/16.

Isso posto, importa dzer que, mesmo que se tenha a compreensão de que sair de um ensino presencial movido por uma interação física entre educandos, educadores e infraestrutura física disponível, para submeter-se ao ensino remoto é um desafio para educandos e educadores, a pesquisa que ora se delineia, *a priori* pretende: identificar a percepção de estudantes universitários, sobre os desafios da aprendizagem remota emergencial mediada pelas TIC digitais, bem como, conhecer quais os antecedentes e recomendações para a educação domiciliar no Brasil em tempos de pandemia; e, constatar os principais riscos decorrentes da suspensão prolongada das aulas presenciais em um contexto de distanciamento social.

Antes de seguir adiante se faz mister dizer que, apesar da existência de outras pesquisas envolvendo o tema, há ainda, fatos a serem destacados na problemática deste estudo. Dessa forma espera-se que o mesmo possa contribuir para o preenchimento dessa lacuna, servindo de base para outros pesquisadores que se interessem pela temática.

2 APORTE TEÓRICO

Antes de discorrermos sobre as temáticas centrais desse tópico, os quais nos permitiram um melhor entendimento e análise do constructo escolhido, cumpre-nos esclarecer que embora, reconheçamos haver

inúmeros outros teóricos cujas contribuições são relevantes ao objeto central da pesquisa, devido a multiplicidade de relações que permeiam o mesmo, bem como, por não haver possibilidade de que se esgote todas as questões relacionadas a este, far-se-á menção especificamente aos estudos realizados por: Almeida (2010), Arruda (2020), Costa et. al. (2015), Dorigoni et. al. (2007), Freitas (2008), Kensky (2003), Libâneo (2006), Miranda et. al. (2020, Nascimento et. al. (2004), Nero (2015) e Santos (2015).

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A partir do anúncio da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde no dia 11 de março de 2020 (ONU NEWS, 2020), as autoridades de vários países programaram medidas para contenção da doença. Dentre as medidas, destaca-se a suspensão temporária de aulas presenciais em todas as instituições de ensino, desde o ensino infantil até o ensino superior. E assim, a partir do dia 18 de março 849 milhões de alunos e de estudantes foram obrigados de deixar sua escola ou universidade em 113 países[5]. Tal medida foi uma das estratégias para amainar o alastramento do vírus, reduzir o contágio e propagação entre professores e estudantes (VENTURA, et. al., 2020).

Diante da realidade pandêmica todas as instituições educacionais brasileiras (assim como as demais instituições ao redor do mundo) em consonância com as medidas sanitárias adotadas pelos órgãos reguladores nacionais, foram chamadas a executar processos pedagógicos, serviços educacionais e práticas de ensino de emergência, que pudessem atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e

[5]Justin Van Fleet. L'éducation à l'heure du COVID-19 | Global Business Coalition for Education. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/fr/blog/leducation-lheure-du-covid-19. Acesso em: março de 2021.

formação acadêmica. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), influenciado pelas modalidades de ensino adotadas por outros países autorizou em caráter excepcional, através das Portarias nº. 343 e 345 de março de 2020, a substituição temporária das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios de tecnologias de informação e comunicação, ficando vedadas as substituições das práticas profissionais de estágios e laboratórios (BRASIL, 2020a, 2020b).

Seguindo essa linha, como possibilidade concreta, com vistas a dar continuidade ao semestre letivo, as instituições supracitadas, adotaram como formato de escolarização principal o ERE, para ofertar aos educandos acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (HODGES, 2020). Para tanto, faz-se uso "[...] de meios e tecnologias de informação e comunicação" – Artigo 1º (BRASIL, 2020b) para ministrar os conteúdos a distância – conforme disposto na matriz curricular de cada disciplina – através de aulas síncronas e assíncronas, seguindo os mesmos princípios da modalidade presencial, de modo a garantir o acesso à educação e manter o distanciamento social.

Conforme Arruda (2020, p. 9-10)

> Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*.

Porém, não se pode deixar de registrar que o ERE, não pode ser pensado apenas na perspectiva da mudança do espaço onde as aulas

serão realizadas, uma vez que implica em adaptações de recursos e metodologias educacionais, bem como, dos planejamentos didáticos, que passam a priorizar a mediação pedagógica por intermédio de tecnologias e plataformas digitais com vistas a propiciar aos educandos acesso aos conteúdos que lhes seriam disponibilizados quando das aulas presenciais.

Como se trata de uma modalidade de ensino virtual relativamente nova é muitas vezes, confundida com a Educação a distância (EAD), entretanto, embora o ERE, tal como a EAD, se encontre intimamente atrelado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, não pode ser considerado sinônimo desta. A principal diferença entre os modelos é o fato de que, diferente da EAD, o ERE não se configura como uma modalidade educacional com regulamentação própria, ainda que apresente algumas normativas para sua execução.

Em relação a essa diferença Arruda (2020, p. 9) destaca que, "[...] a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial, que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial".

AS TIC NA EDUCAÇÃO

Kensky (2003) em seus escritos já destacava a importância das tecnologias da informação e comunicação – TIC – no cotidiano do homem, tanto na área pessoal como no âmbito profissional.

> [...] ela está em todo o lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares são possíveis graças às tecnologias

> que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação (KENSKI, 2003, p.95).

Essa afirmação, ainda que com outras palavras, é reforçada por Nascimento et. al. (2004) ao referirem-se as TIC como sendo todo e qualquer recurso, computacionais e/ou tecnológicos utilizado para tratar, organizar, produzir e disseminar a informação. Ratificando esse pensamento Costa et.al. (2015, p. 604) apregoam que "o termo Tecnologias da Informação e Comunicação é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone".

Esses dispositivos na concepção de Freitas (2008, p. 10)

> "[...] são objetos culturais da época contemporânea, sendo simultaneamente instrumentos materiais e simbólicos [...] São de fato mediadores de um conhecimento enquanto ferramenta material, mas, principalmente são mediadores do conhecimento enquanto um instrumento simbólico, um instrumento de linguagem e permitem a mediação com o outro, com outras pessoas de forma não presencial [...] abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, pelas formas de pensamento que são por eles potencializadas, pelas interações possibilitadas e pela interatividade que proporcionam".

Não por acaso Santos (2015) defende em seus escritos que as TIC por estarem presentes em todos os setores estão revolucionando o mundo, impactando diretamente em toda a sociedade. Portanto, acredita-se não ser incorreto dizer que na sociedade contemporânea

globalizada, o uso das TIC tornou-se uma realidade da qual ninguém consegue abster-se.

Para Dorigoni et. al. (2007, p.3),

> O avanço tecnológico se colocou presente em todos os setores da vida social, e na educação não poderia ser diferente, pois o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, etc.

Apoiando os excertos acima Almeida (2010) ao destacar que as TIC podem contribuir, sobremaneira, para a inclusão de novos espaços de aprendizagem que ultrapassam as fronteiras escolares e os enquadramentos das matrizes curriculares. Isso posto, defende-se a importância e urgência da inserção de novas tecnologias no universo educacional, pois, compreende-se que essas configuram-se como instrumentos que podem aproximar cada vez mais o mundo do conhecimento da realidade do educando, colaborando no processo de aprendizagem.

Advogando nesse mesmo sentido Neri (2015) pontua que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação – TIC – propicia uma maior aproximação das instituições de ensino dos usuários da geração "Z"[6], e podem estimular os usuários da geração "Y"[7] (ou *Millennials*) a adaptarem-se as mesmas.

---

[6] A **geração Z** é composta por quem nasceu na **primeira década do século XXI.** Por não haver uma exatidão na contabilização do tempo em relação ao surgimento das diferentes gerações, podemos considerar como geração Z quem nasceu no fim da década de 1990. O mais marcante dessa geração é a sua **íntima relação com a tecnologia e com o meio digital,** considerando que ela nasceu no momento de maior expansão tecnológica proporcionada pela popularização da internet. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm. Acesso em: maio de 2021.

[7] Conhecida também pelo nome de **Geração do Milênio, Geração Internet** ou Digital, a **Geração Y** é constituída por pessoas que nasceram entre 1980 e 1990, tendo a geração Z como sucessora. Alguns autores afirmam ainda que este grupo pode ser considerar os nascidos em meados da década de 70 até

Não obstante se reconheça que nos espaços estudantis, o uso das TIC é uma realidade emergente, não se pode deixar de ressaltar que essas novas formas de aprendizagens advindas do uso desses aparatos tecnológicos, conforme Miranda et. al. (2020, p. 2),

> "[...] repercutem na vida do ser humano, de uma forma geral, metamorfoseando seus hábitos, transformando seus comportamentos e, consequentemente, afetando o seu modo de ser e de estar, de agir e interagir, de viver e de conviver, de pensar e de comunicar, de aprender e de ensinar".

No mesmo sentido o pensamento de Libâneo (2006), ao pontuar que a relação das TIC com o processo de ensino, interfere diretamente no modo como indivíduo se relaciona com o saber e como busca esse saber. Essa nova forma de "aprender", requer um novo modo de "ensinar", que, por conseguinte, pode promover a abertura de novas trilhas para a educação. Entretanto, se faz imprescindível que todos os atores sociais envolvidos no processo repensem seu papel social e reveja o que se faz imprescindível promover por meio da educação diante da realidade e necessidade de quem aprende e de quem ensina.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a natureza da investigação, bem como os objetivos ao qual o estudo pretende alcançar, foram utilizadas as técnicas da pesquisa bibliográfica, do grupo focal e da pesquisa de campo caracterizadas a seguir.

---

os anos 90. Disponível em: https://www.infoescola.com/sociedade/geracao-y/. Acesso em: maio de 2021.

A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para se fazer cumprir essa etapa da pesquisa e para arrazoar o referencial teórico utilizou-se livros, artigos publicados em periódicos, revistas, anais de eventos, monografias e teses. Todos com relevância acadêmica, retirados de bancos de dados como EBSCOHost, Proquest, Web of Science, Scopus, ScienceDirect, Google Scholar, SciELO o que possibilitou uma análise diversificada. As publicações encontradas foram organizadas e categorizadas, para só então se proceder a uma análise acurada da literatura aplicada, extraindo-se os pontos relevantes ao tema explicitado, com o fim de justificar as seções apresentadas.

GRUPO FOCAL

Corroborando o pensamento de Gatti (2012) que diz ser essa técnica relevante para a produção de significados durante a pesquisa de campo, no estudo que ora se apresenta, fez se uso dessa técnica para validar o instrumento de coleta de dados a ser utilizado quando da pesquisa de campo. Após considerar alguns fatores tais como: tempo, recursos financeiros, a realidade pandêmica, bem como, o disposto no decreto de n.º 33.965 de 04 de março de 2021 – que restabeleceu no município a política de isolamento social rígido como medida de enfrentamento à Covid – decidiu-se por aplicar a técnica por meio de um encontro virtual, via plataforma *google meets*. O recrutamento dos participantes considerou os grupos pré-existentes; seus interesses em comum, bem como, o conhecimento da temática da pesquisa e vivência na mesma; variabilidade de faixa etária; e, inserção no grupo alvo do estudo.

A dinâmica do encontrou consistiu: a) na acolhida às participantes, e apresentação da mediadora/pesquisadora (observadora e relatora); b)

exposição da temática, objetivos, metodologia e questões éticas do estudo em foco; e, c) discussões a partir das perguntas geradoras: Os questionamentos apresentados no instrumento de pesquisa, dão conta de responder e fundamentar a pesquisadora sobre qual a percepção dos estudantes universitários brasileiros, sobre os desafios percebidos na aprendizagem remota emergencial mediada pelas TIC digitais? A partir dos resultados coletados será possível a pesquisadora fazer a identificação dos principais riscos decorrentes da suspensão prolongada das aulas presenciais em um contexto de distanciamento social?

Como resultado desse momento obteve-se: a unanimidade do grupo de que todas as perguntas estavam claras, numa ordem coerente para serem respondidas, bem como, serem pertinentes ao objetivo da pesquisa, e coerentes com a realidade enfrentada pelos discentes para uma aprendizagem mediada pelo ensino remoto emergencial.

PESQUISA DE CAMPO

Na intenção de observar o fenômeno tal como ele espontaneamente ocorre e buscar conhecimento sobre o objeto de estudo e/ou descobrir novos elementos relacionados ao mesmo, procedeu-se a pesquisa de campo, em conformidade com o que segue:

1. Levantamento bibliográfico;
2. Determinação das técnicas empregadas para a coleta, análise e interpretação dos dados; e, escolha da amostra;
   - Instrumento para coleta dos dados: Questionário elaborado com questões: concretas; itens de opinião, de múltiplas escolhas e de avaliação. Aplicado de forma on-line, via aplicativo *google forms*. O link de acesso foi disponibilizado para os respondentes nos grupos de *whatsapp* e e-mails, juntamente com o TCLE, que após devidamente assinado foi devolvido as pesquisadoras.

- Sujeitos e local da pesquisa: 40 discentes que realizaram os semestres 2020.1 e 2020.2 em sistema remoto; que no semestre de 2021.1 estavam regularmente matriculados a partir do terceiro semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia de duas unidades do Grupo SER Educacional localizadas na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará - 40% do total do "n" da pesquisa.
- Método para análise dos dados: Os dados coletados foram dispostos em um banco de dados criado no *google forms* e, posteriormente, analisados por meio de estatística descritiva simples. O conteúdo dessa análise pode ser visualizado em gráficos e tabelas. As conclusões resultantes dessa análise são apontadas de maneira clara e objetiva seguindo o rigor científico.

4 RESULTADOS

Os 59 (cinquenta e nove) foram agrupados em quatro sessões, a saber: Informes iniciais (02); Informações pessoais e situação familiar (19); acesso à internet e as tecnologias digitais (19); e, informações sobre o processo de aprendizagem e o ensino remoto (19). Os resultados obtidos foram:

1. Informes pessoais e situação familiar:

- Responderam aos questionários discentes de todos os semestres.
- Adolescentes 5%; Adultos 82,5%; e, Meia idade 12,5%
- Solteiros 62,5%; Casado e/ou em união estável 37,5%
- Sem filhos 62,5%; 01 filho 17,5%; 02 filhos 12,5%; e, 03 filhos 5%
- Estudantes 27,5%; e, possuem alguma atividade laboral 72,5%
- Nível médio95%; e, nível superior 5%
- Todos os respondentes dividem o espaço familiar com outras pessoas (06 a 10 pessoas).
- Residências adequadas (09 a 12 - dois moradores/dormitórios).
- Famílias de baixa renda - 92,5% (renda *per capita* 1/2 salário mínimo).
- Houve diminuição da renda familiar no período pesquisado.
- Inscritos em Programas e Projetos do Governo Federal; 37,5% (Bolsa Família: 12; BPC: 01).

2. Acesso à internet e as TIC:

- O meio mais citado para buscar informações é a internet: 97,5%.
- Respondentes e familiares possuem um bom índice de leitura.
- Possuem acesso à internet em suas residências 97,5%.
- Aproximadamente 80% dos respondentes possui acesso à internet via banda larga.
- O acesso à internet de boa qualidade no período de 2020 a 2021.1 foi classificado pela maioria como bom (aproximadamente 70%).
- Os smartphones foram os dispositivos mais citados pelos respondentes como principal ferramenta para acessar a internet.
- Os computadores e afins utilizados pelos respondedores necessitam ser partilhados/utilizados com outras pessoas.
- 90% dos respondentes declararam não possui deficiência que comprometesse seu acesso à internet e/ou às tecnologias digitais.
- A habilidade dos respondentes para utilização de ferramentas digitais é boa.

3. Informações sobre o processo de aprendizagem e o ensino remoto

- Em 2020, somente 37,5% possuíam local adequado em sua residência para os estudos. Em 2021.1 esse percentual é de 60%.
- Afirmaram ter prática com a modalidade de educação a distância 80% dos questionados.
- 57,5% assinalaram que no ano de 2020 conseguiram realizar as atividades síncronas em tempo hábil. Em 2021.1 esse percentual é de 75%.
- 65% admitiram que as aulas remotas oferecidas pela universidade/professores no período estudado atenderam as suas necessidades de aprendizagem.
- 55% dos questionados disseram que o formato de ERE oferecido pela universidade está lhe ajudando a aprender e desenvolver suas habilidades, de modo semelhante às aulas presenciais.
- 35% informaram que no processo de ensino a universidade/professores já utilizavam recursos tecnológicos em sua prática educativa antes da pandemia.
- 80% concordam que a universidade/professores deve continuar utilizando recursos tecnológicos em sua prática educativa, após a pandemia.

5 DISCUSSÃO

O fato de a maioria se encontrar na fase adulta, nos leva a ferir que se encontram em períodos de ciclos de vida que pode lhes permitir uma maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A maioria dos respondentes é solteiro, o que não implica necessariamente em maior disponibilidade de tempo para os estudos, ou não possuir demandas domésticas, haja visto terem elencado como um dos motivos para a não realização das atividades síncronas e assíncronas em tempo hábil: redução do tempo para realização das atividades estudantil devido aos afazeres domésticos.

Os computadores e afins utilizados pelos respondentes no ano de 2020 foram ferramentas que necessitaram ser partilhadas com outras pessoas da casa, contudo, esse percentual (52,5%) é aproximado dos respondentes que possuem essas ferramentas para seu uso exclusivo (47,5%) o que nos remete ao pensamento de que a partilha dessa ferramenta com outras pessoas da residência não repercute expressivamente se pensando apenas em termos de percentuais, todavia, se considerarmos a quantidade de pessoas utilizando a mesma ferramenta, variando de duas até quatro pessoas, essa realidade assume uma outra proporção que em nosso entendimento pode sim contribuir para que os educandos não consigam realizar suas atividades síncronas e assíncronas em tempo hábil e/ou participar de todas as aulas, o que pode sim obstaculizar a assimilação dos conteúdos abordados nas aulas/vídeo aulas, refletindo negativamente na qualidade da aprendizagem do respondente.

Acredita-se que os que responderam afirmativamente possuirem alguma deficiência que comprometesse seu acesso à internet e/ou às tecnologias digitais, o fizeram considerando somente as questões operacionais, já que a falta de acesso e problemas no computador foram as justificativas dadas pelos mesmos quando questionados sobre o tipo de deficiência existente. Afirmativa essa, corroborada pelas respostas obtidas quando da indagação sobre a classificação das habilidades pessoais na utilização das ferramentas digitais.

Não ter acesso a uma internet de qualidade aliado ao fato de alguns respondentes ter classificado suas habilidades para a utilização de ferramentas digitais como ruim, de não possuir um local adequado para estudos, pode ter impactado diretamente para que em 2020, esses respondentes tenham tenha considerado que as aulas remotas oferecidas pela sua universidade/professores não tenham suprido suas necessidades de aprendizagem, e tampouco tenha lhe ajudado a aprender e desenvolver suas habilidades, de modo semelhante às aulas presenciais.

Os números/percentuais apresentados comprovam que os educandos buscaram melhorar suas habilidades no que se refere ao uso de ferramentas digitais, o que pode indicar não só o reconhecimento da necessidade de ampliar competências pessoais para o uso das inúmeras ferramentas digitais durante o processo de ensino remoto emergencial, mas também, uma maior aceitação de modelos de ensino que lancem mão da utilização de recursos tecnológicos diversos em suas práticas educativas.

Procrastinação e a falta de interesse por ser online; dificuldades com o uso das tecnologias digitais; dificuldade em associar a carga horária de trabalho extra com a vida acadêmica e suas demandas; a necessidade de precisar compartilhar os dispositivos com outra pessoa

e familiares acometido por covid-19, foram os principais motivos para que dezesseis (2020.1) e quinze (2020.2) dos quarenta respondentes da pesquisa não tenham conseguido realizar suas atividades síncronas em tempo hábil no ano de 2020. Já os motivos para não realização das atividades assíncronas foram listados os seguintes motivos: dificuldade em conciliar as tarefas domésticas com as atividades acadêmicas e com os cuidados com os filhos; bloqueio na compreensão do conteúdo; psicológico abalado; computador quebrado; dificuldade em realizar as atividades pelo celular; problemas de saúde; não saber utilizar ou dominar os recursos necessários para acessar as aulas e usar certas ferramentas.

As causas apresentadas como principais elementos responsáveis pela não assimilação dos conteúdos abordados nas vídeo aulas e não aprendizagem por parte dos respondentes nesse modelo de ensino foram: inadequação do lugar de estudo e do ambiente para assistir as aulas on-line; número excessivo de atividades passadas pelos professores; pouco prática com o modelo de ensino e uso de ferramentas digitais; dificuldades para acessar a plataforma disponibilizada pela universidade. Entretanto, considerando que a maioria dos questionados consideraram ter conseguido assimilar o conteúdo e aprender remotamente, nos direciona para uma positividade do processo. Entretanto, o percentual dos que conseguiram assimilar os conteúdos abordados nas videoaulas e aprender a distância no ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021 demonstram positividade do processo.

Sem dúvida, conciliar o ambiente home office impactou negativamente na realização das atividades acadêmicas desenvolvidas via ensino remoto, pois, o fato de estar em casa, requer dos respondentes uma maior agilidade, para atender aos afazeres domésticos ao tempo em que

também precisam estudar, ajudar os filhos na realização de suas atividades escolares, uma vez que estes também estão estudando remotamente. Some-se a toda essa carga de tarefas a serem realizadas quase que simultaneamente, as preocupações relativas a questões de saúde de todos, familiares, amigos e vizinhos que acabam tornando o dia a dia mais cansativo, tanto físico como mentalmente, por conseguinte, causando empecilhos para um melhor desempenho relacionado ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Pelos resultados apreendidos é possível dizer que mesmo o formato de ERE oferecido pela universidade tenha ajudado a 55% dos estudantes a aprender e desenvolver suas habilidades, de modo semelhante às aulas presenciais, existe uma parcela representativa do "n" total (42,5%) que sinalizam para algumas fragilidades que precisam ser superadas para que as aulas remotas alcancem o mesmo nível de satisfação das aulas realizadas presencialmente. Aqui também foi destacado como dificultador do processo de aprendizagem o uso do aparelho celular como sendo a única ferramenta que o aluno utiliza para assistir/participar das aulas, uma vez que este inviabiliza por parte do aluno a realização de muitas atividades. Não obstante, os resultados demonstram que apesar das dificuldades encontradas para a realização do processo de ensino aprendizagem de forma remota, a inserção das tecnologias digitais na educação já é uma realidade aceita por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se tendo a presunção de encerrar a temática, o que demandaria mais tempo e maiores pesquisas, importa dizer que o que se oferece são as nossas inferências diante dos dados coletados quando da pesquisa

de campo. Tais dados nos permitem dizer, inicialmente, que a pandemia impactou sobremaneira a área educacional; e que a mudança para o ensino virtual transformou repentinamente a vida de todas as famílias brasileiras e, principalmente, renovou as discussões sobre a necessidade de tornar efetivo o acesso de toda a comunidade escolar a uma internet de qualidade com vistas a uma utilização eficaz das TIC, bem como, escancarou todas as desigualdades sociais e tornou irrefutável a elitização que existe na educação, caracterizada por alguns fatores que elencamos de seguida.

- A precisão de compartilhamento dos computadores ou afins utilizados para acessar/participar das aulas remotas.
- Devido a precariedade das condições financeiras, muito não possuem computador ou notebook, e utilizam o aparelho celular como principal ferramenta para acessar as aulas e realizar suas atividades. O tamanho da tela, além de interferir nas leituras e dificultar a realização das atividades, impacta diretamente no acesso desses educandos a informação, o que pode desestimular a participação desses nas aulas.
- Necessidade de conciliar família, trabalho e estudo em um mesmo espaço físico e ter que dividir com outros elementos da família, o mesmo espaço para estudo.
- A renda mensal per capita dos entrevistados classifica-os como pertencentes a famílias de baixa renda, não lhes possibilitando condições financeiras suficientes para aquisição de bens e serviços de qualidade, incluindo acesso a computadores e serviços de conexão eficientes para a interação com as atividades oferecidas online.

Em relação especificamente ao ensino remoto emergencial, embora reconheçamos que essa foi a estratégia mais viável para dar continuidade ao processo de ensino em todas as instituições escolares e que, ao comparar o primeiro semestre de 2020 com o primeiro semestre

de 2021, encontramos significativas melhoras em termos de aceitação dessa modalidade de ensino e aprendizagem, não se pode deixar de registrar a enorme carga que foi colocada nos ombros de discentes, docentes e suas respectivas famílias que, de repente, tiveram que, concomitantemente, aprender a lidar com as questões emocionais advindas da situação pandêmica e adquirir competências específicas para aprender a utilizar as plataformas e lidar com as novas TIC que passaram a fazer parte do cotidiano de cada um e de todos.

Sobretudo, os resultados apresentados comprovam existirem riscos que podem comprometer a aprendizagem dos respondentes, destacando-se: dificuldades para conciliar os horários de estudos com as demandas pessoais e familiares; baixas condições materiais para educação nessa modalidade (qualidade de moradia e acesso à internet e computador/tablet ou celular). Tais fatores, aliados à situação pandêmica pela qual passamos, contribuem para o desgaste emocional e físico dos educandos. E ainda que os respondentes tenham dito possuirem competência para o ensino mediado por TIC (compreensão de leitura e habilidades em TIC), é importante dizer que as condições econômicas da maioria dos respondentes comprometem diretamente a qualidade da sua aprendizagem.

Como limitação desse estudo, não se pode deixar de fazer menção à necessidade de também conhecer sobre a saúde mental dos discentes, a qual influencia no processo de aprendizagem. A situação pandêmica e o número elevado de óbitos em todo o mundo têm suscitado na maioria das pessoas sentimentos de incertezas, insegurança, estresse e sofrimento, principalmente para quem perdeu algum ente querido vitimado pela COVID-19, o que pode ter acarretado efeitos desfavoráveis na aprendizagem e na condição da saúde mental dos discentes.

Pensando no compromisso das instituições em oferecer serviços de ensino de qualidade, é importante destacar os desafios que também foram impostos aos docentes, que tal como os discentes, foram desafiados a se inserirem em processos de ensino para o qual muitos não estavam preparados. Precisaram lançar-se a novas experiências, reconstruir paradigmas e construir novos, que lhes permitissem utilizar de forma eficaz e efetiva as TIC, em suas aulas e, assim, conseguir atuar com competência considerando todas as alterações repentinas ocorridas no ambiente educacional.

Ainda refletindo em relação aos docentes, é importante dizer que mesmo que se tenha ciência que, no momento atual, não seja permitido ofertar cursos de formação continuada de forma obrigatória, diante de tantas demandas que surgiram para esse profissional, não se pode deixar de lançar alguns questionamentos, quais sejam: que tipo de mudanças os docentes devem fazer em sua formação prática? Como deve ser a formação dos docentes para a nova geração digital?

As respostas a esses questionamentos, bem como, identificar se a saúde mental dos discentes impactou ou não no seu processo de aprendizagem, nos remete à necessidade da realização de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Transformações no trabalho e na formação docente na Educação a Distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2468/2206. Acesso em: maio de 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. In: **Revista de Educação a Distância.** v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <https:// www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: maio de 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 343** de 17 de março de 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 345** de 19 de março de 2020b. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em: janeiro de 2021.

COSTA, Sandra Regina Santa; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n.3, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: janeiro de 2021.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Portal Dia a Dia Educação**, v.2. [Curitiba], p. 1-18, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf. Acesso em: janeiro de 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. **2º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na educação:** Multimodalidade e Ensino. Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf. Acesso em: março de 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review,** 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3. Acesso em: janeiro de 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, set/dez, 2003. Disponível em: http://www2.pucpr.

br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7 86&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: janeiro de 2021.

LIBÂNEO, J. C. Cultura, Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho nos professores? **Educativa**, v. 9, n. 1, 2006. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/73/69. Acesso em: setembro de 2021.

MIRANDA, Gilmar dos Santos Sousa; ANJOS, Daniela Dias dos. Tecnologias, educação a distância e práticas educativas: construindo relações e minimizando distâncias. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1522>. Acesso em: março de 2021.

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do; TROMPIERI, Nicolino Filho. Atitudes face às tecnologias da informação. **Transinformação**. Campinas, v. 16, n. 1, p. 33-45, jan/abril, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tinf/a/8rfrvXM3TQWBLVGnpWXGC5f/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: janeiro de 2021.

NERI, Juarez Helandio Pereira. Mídias sociais em escolas: uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 14, dez. 2015. Disponível em: https://docplayer.com.br/23656768-Midias-sociais-em-escolas-uso-do-whatsapp-como-ferramenta-pedagogica-no-ensino-medio-juarez-heladio-pereira-neri-1-resumo.html. Acesso em: janeiro de 2021.

ONU NEWS. **Organização Mundial da Saúde declara novo Coronavírus uma pandemia.** 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881. Acesso em: 10 set.2020.

SANTOS, Adriana dos. Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 1, p. 36-46, 2015.

https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/839. Acesso em: janeiro de 2021

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. et. al. Desafios da pandemia de COVID-19: por uma agenda brasileira de pesquisa em saúde global e sustentabilidade. **Cad. Saúde Pública,** 2020; 36(4):e00040620. Disponível em: <https://www. scielo.br/pdf/csp/v36n4/1678-4464-csp-36-04-e00040620.pdf > Acesso em: junho de 2021.

11

A EDUCAÇÃO UNIDIMENSIONAL COMO CONSEQUÊNCIA DA AUSÊNCIA DO PENSAMENTO NEGATIVO

Lidia Aurea do Nascimento Louvrier[1]

INTRODUÇÃO

A chegada da idade moderna com as revoluções francesa e industrial, o avanço técnico, os ideais iluministas e suas doutrinas filosóficas estabelece um grande marco para a cultura ocidental, pois é nesse contexto que a sociedade burguesa ascende socialmente e expande seu domínio econômico e, sobretudo, ideológico pelo mundo, conforme explica Hobsbawm (1991, p. 22):

> A grande Enciclopédia de Diderot e D'Alembert não era simplesmente um compêndio do pensamento político e social progressista, mas do progresso científico e tecnológico. Pois, de fato, o "iluminismo", a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza — de que estava profundamente imbuído o século XVIII — derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos.

A expansão da classe burguesa é o ponto de partida da nossa investigação, levando sempre em consideração que os motivos que levaram à ascensão dessa classe remetem a processos históricos

---

[1] Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Educação pela mesma instituição. Email: li.aurea@hotmail.com

anteriores, havendo portanto a necessidade de contextualização. Dessa forma, nossa compreensão de educação enquanto prática formativa remete ao conceito de educação nascido no seio das sociedades modernas. É ainda importante salientar que a educação é um assunto subjacente à teoria marcuseana, uma vez que o autor não se debruça exclusivamente sobre esse tema. No entanto, ao elaborar uma crítica à sociedade e consequentemente às suas instituições e seu engendramento social, o trabalho de Marcuse abre espaço para o debate no campo da educação, já que esta é uma atividade que se insere dentro do contexto analisado pelo filósofo.

Herbert Marcuse (1898-1979) é um filósofo alemão, um dos fundadores da Escola de Frankfurt e precursor da Teoria Crítica. Entre os anos 1960 e 1970 seus escritos exerceram influência em diversos movimentos sociais, tais como a contracultura, o movimento dos Panteras Negras, o movimento pacifista antiguerra (Guerra Fria, Guerra do Vietnã), entre outros, abrindo espaço para debates à frente do seu tempo. A obra marcuseana é marcada pela influência da psicanálise freudiana e da tradição do materialismo histórico-dialético marxista. Desse modo, ao longo de sua produção filosófica, o pensador sempre considerou tais aspectos para elaborar suas críticas e concepções de mundo e sociedade. Destarte, o que postula acerca dos conceitos de *pensamento negativo e racionalidade tecnológica* é, sobretudo, embasado pela influência de uma crítica neomarxista. Kelner (2015, p. 44) afirma que

> O pensamento de Marcuse é estruturado na dialética entre libertação e dominação, e que o homem e a sociedade dimensionais são sempre contrastados com uma sociedade ideal liberada; assim como o pensamento unidimensional está sempre em contraste com o pensamento crítico e dialético.

Marcuse observa que, na filosofia clássica, a racionalidade foi elemento essencial na elaboração do método investigativo para compreensão do mundo e da natureza, utilizando da **negação** como forma de entender a realidade dada: "o mundo da experiência imediata – o mundo em que nos encontramos vivendo – deve ser compreendido, transformado e até subvertido para se tornar aquilo que verdadeiramente é" (MARCUSE, 1978, p. 125). A função da razão sempre se relacionou com a busca pela verdade. A busca pela verdade é também uma busca pelo Bem, o proceder científico-filosófico se fundamenta antes numa ética. Assim sendo, Razão, Bem e Verdade coincidem entre si, como afirma Marcuse:

> Na equação Razão = Verdade = Realidade, que reúne os mundos subjetivo e objetivo numa realidade antagônica a Razão é o poder subversivo, o "o poder negativo" que estabelece, como Razão teórica e prática, a verdade para os homens e as coisas – isto é, as condições nas quais os homens e as coisas se tornam o que realmente são (1978, p. 125).

O pensamento negativo expôs o caráter dual do mundo, da realidade e das coisas, abrindo caminho para um universo contraditório. "Êsse estilo de pensamento contraditório e bidimensional é a forma íntima não apenas da lógica dialética, mas também de toda a Filosofia que se preocupa com a realidade" (MARCUSE, 1978, p. 133). Vale ressaltar que Marcuse distingue a lógica formal aristotélica, que fundamenta seus argumentos a despeito do papel da negatividade na compreensão de mundo, da lógica dialética. Para o nosso filósofo a lógica formal aristotélica se restringe ao plano conceitual de proposições, enquanto que a lógica dialética compreende o debate proposto pela lógica formal como uma condição ontológica intrínseca ao Ser. Conforme explica:

> O pensamento dialético compreende a tensão entre "é" e "deve" primeiramente como uma condição ontológica pertencente à própria estrutura do Ser. Contudo, o reconhecimento desse estado de Ser – sua teoria – intenta, desde o início, uma prática concreta. Vistos à luz de uma verdade que aparece neles falsificada ou negada, os próprios fatos em questão parecem falsos ou negativos. Consequentemente, o pensamento é levado, pela situação de seus objetos, a medir a verdade desses termos de outra lógica, de outro universo da locução. E essa lógica projeta outra modalidade de existência: a realização da verdade nas palavras e nos atos do homem (MARCUSE, 1978, p. 134).

Ou seja, o que Marcuse defende, nesse sentido, é que o pensamento negativo exerce uma ação no mundo prático, pois não se restringe somente ao campo teórico. No entanto, a experiência não pode se limitar somente à objetividade premente: "a lógica dialética desfaz as abstrações da lógica formal e da Filosofia transcendente, mas também nega a concreção da experiência imediata" (MARCUSE, 1978, p. 140). A *negação,* enquanto exercício da racionalidade, tem portanto um papel fundamental para o desvelamento da *Verdade* e para a realização do *Bem* dentro da tradição filosófica ocidental.

> Na medida em que a luta pela verdade "salva" a realidade da destruição, a verdade compromete e empenha a existência humana. É o projeto essencialmente humano. Se o homem tiver aprendido a ver e a conhecer o que a realidade é, agirá em concordância com a verdade. Epistemologia é, em si, ética e ética é epistemologia (MARCUSE, 1978, p. 127).

A lógica dialética, todavia, fundamentou o proceder epistemológico da sociedade moderna e deu as bases teóricas para o movimento Iluminista e para a consequente ascensão da sociedade burguesa e de seu ideal de progresso científico, técnico e social. Todavia, Marcuse

considera que o racionalismo cartesiano foi o fundador da filosofia burguesa, muito embora René Descartes nunca tenha escrito sobre filosofia política ou economia; mas no campo da subjetividade o seu trabalho expressou os anseios da sociedade burguesa. Isso porque no *ego cogito* cartesiano o critério do conhecimento é a subjetividade, ou seja, o pensamento (*cogito*). É o pensamento que define o mundo objetivo, nele o homem tornou-se o critério para o conhecimento: Descartes funda a objetividade na subjetividade mesmo numa época de grande avanço científico e de progresso técnico. Isso só foi possível por trazer à tona o debate da individualidade, necessária para o desenvolvimento da filosofia burguesa.

> O conceito de essência cartesiano modifica radicalmente a concepção do idealismo antigo. Ao estabelecer o ego cogito como a essência humana, Descartes teria cometido segundo Marcuse, o "pecado original" da filosofia burguesa, isto é transformou a questão da essência na "questão da verdade, unidade e autenticidade do pensamento" (OLIVEIRA, 2012, p.78).

A filosofia cartesiana transformou a essência humana em pensamento puro, e reduziu a razão à certeza. O movimento de transferência do exterior para o interior, da prática para o plano da pura abstração foi o que liberou o sujeito concedendo-lhe liberdade e individualidade, porém a liberdade outorgada ao indivíduo moderno pelo *ego cogito* é interna e abstrata, independendo da existência concreta dos indivíduos. Desdobra-se apenas no âmbito da subjetividade, e assim não encontra correspondência no plano factual objetivo. "O ego cogito cartesiano não interfere na realidade material dos homens, não mantém contato com ela" (OLIVEIRA, 2012, p. 79). O impacto da filosofia cartesiana demarca o início de uma tradição filosófica nova, onde o conceito de ideia foi

interiorizado e subjetivado e o de razão adquiriu autonomia, mas as mudanças ocasionadas pelo racionalismo cartesiano se estenderam para além do plano abstrato filosófico e fundamentou o conceito de democracia liberal burguesa cuja premissa determina que todos os homens são igualmente livres por natureza (essência), porém apenas no plano abstrato da possibilidade e não efetivamente. No campo da vida prática reina a desigualdade e a falta de liberdade. O homem como ser dotado de razão é plenamente capaz de realizar suas potencialidades desde que queira, a livre iniciativa é responsabilidade de cada um, ignorando as condições concretas e materiais do indivíduo.

A MODERNIDADE E A RACIONALIDADE TECNOLÓGICA: O ÊXITO DO POSITIVISMO

A racionalidade tornou-se o método pelo qual a sociedade moderna se orientou e organizou suas instituições. Porém, o advento da sociedade industrial alterou as bases dessa racionalidade, inaugurando a ideologia que Marcuse denominou de *racionalidade tecnológica*, cujos esforços estão voltados para a dominação e transformação da Natureza e do homem em nome do progresso técnico e científico. Se na era da razão pré-tecnológica (aquela anterior ao capitalismo) a intenção principal na razão foi, através do pensamento negativo, buscar o bem para suplantar uma realidade divergente tanto material quanto intelectualmente das necessidades humanas, a racionalidade tecnológica na sociedade capitalista criou uma nova estrutura social fundada no positivismo que transformou o pensamento negativo em positivo. “Essa transformação de oposição negativa em positiva indica o problema: a organização ‘errônea’, ao se tornar totalitária em bases internas, refuta as alternativas” (MARCUSE, 1978, p. 143).

Isso significa dizer que a estrutura social capitalista não reserva lugar para oposição, tornando-se totalitária. O controle é estabelecido de forma sutil, através das mídias de massa, a promover uma coesão social que performa menos ajustamento e mais mimese. No processo de sequestro da dimensão interior, a mente, lugar de crítica que possibilita a dimensão negativa da razão, é transformada e submetida à faticidade. Acerca do domínio da subjetividade, Kangussu (2008, p.50) afirma:

> O aparato produtivo vende o sistema social como um todo e enlaça, mais ou menos agradavelmente os consumidores aos produtores, e por meio desse processo, ao todo. As mercadorias doutrinam, manipulam, promovem um estilo de vida e uma falsa consciência imune à sua falsidade.

O universo da comunicação é moldado pela publicidade que com seu método de manipulação absorve a possibilidade de oposição onde a tensão necessária entre o que é e o que pode ser, movimento essencial na reflexão dialética, desaparece. A certeza de que somente é racional aquilo que é real é o *modus operandis* da racionalidade tecnológica expressa na conduta social cujo nível de controle é tão grande que se estende ao universo discursivo, através de um operacionalismo que basicamente consiste em adequar um conjunto de significados a um termo, a articular uma ideia que restringe o potencial de transcendência, e quando uma aspiração ultrapassa os limites estabelecidos pelo aparato de controle o mesmo é reduzido à termos operacionais, ou seja, que podem transitar dentro dos limites determinados pelo universo da locução permitida, distanciando-o da conotação que possibilitaria uma reflexão fora da racionalidade promovida pela sociedade. A tendência operacional segundo Marcuse é predominante na filosofia burguesa. Para Kangussu (2008, p. 51):

> conceitos mais perturbadores têm sido eliminados já que são injustificáveis em termos de operação. Ao negar os pensamentos transcendentes, esse positivismo torna-se a resposta acadêmica para o comportamento exigido na sociedade unidimensional, que coordena as ideias incluindo-as no sistema, ou repelindo as irreconciliáveis com este.

Dessa forma o pensamento é moldado por uma estratégia de comportamento que o adequa à ideologia predominante.

Marcuse assume que o caráter positivo da ideologia da sociedade industrial tem como origem a filosofia positivista que surge em oposição à negatividade da filosofia hegeliana. É possível encontrar elementos que relacionem a filosofia cartesiana à positivista, no entanto não significa dizer que existe uma linha reta que interligue diretamente as duas, o que é inegável é a base comum que vem desde a filosofia cartesiana e seu método analitíco que se estende à filosofia cientificista de modo geral. Dessa forma, o positivismo emerge em resposta à dialética hegeliana que em seu proceder nega a realidade dada em busca do que pode se desvelar para além da aparência, para assim conhecer a realidade.

> A dialética hegeliana era vista como o protótipo de tôdas as negações destrutivas do dado, porque, segundo esta dialética, tôda forma imediatamente dada se transforma no seu oposto e só assim, atinge seu verdadeiro conteúdo. Esta espécie de filosofia, diziam os críticos, nega ao dado a dignidade do real: ela contém "o princípio da revolução" (dizia Stahl) (MARCUSE, 1978, p. 297).

Dessarte, as tensões do debate no campo filosófico se transformaram em debate político, pois segundo Marcuse as configurações políticas que se consolidavam naquele momento consideravam a filosofia negativa ameaçadora do seu *status quo*, uma vez que seu método

pressupunha negação, destruição do que é dado como verdadeiro. "Os líderes políticos alemães viam claramente que a filosofia de Hegel, longe de justificar a forma concreta que o estado havia assumido, continha, ao contrário, um instrumento para a destruição deste estado" (Marcuse, 1978, p. 297). Assim, a filosofia positiva se apresentou como a salvação ideológica daquele contexto político, pois buscou justificar e entrar em acordo com a ordem social existente tanto no âmbito cognitivo – filosofia das ciências e do conhecimento –, como no campo ideológico, como explica Oliveira (2012, p.148):

> Segundo Marcuse a filosofia positiva incorporou a reificação do sistema. Ao mesmo tempo que atacava o racionalismo crítico, buscando evitar qualquer sujeição da realidade à razão transcendental, a filosofia positiva pretendia alcançar uma objetividade isenta considerando o mundo governado por leis universalmente válidas. O ataque do positivismo à filosofia transcendental teve no avanço científico um grande aliado na medida em que privilegia o modelo das ciências da natureza, por meio da observação e da valorização dos fatos.

Se por um lado o positivismo teve o mérito de combater e destruir muitas das ilusões herdadas pela tradição teológica e metafísica ao promover uma filosofia objetiva, por outro essa atenção à objetividade e aos fatos apartados da reflexão crítica ocasionou a perda do potencial crítico dos indivíduos que os distanciou da realidade material que os cerca. "Na medida em que os fatos, os objetos e mesmo as relações sociais são tratadas pela pura objetividade, universalmente dada, eles são facilmente abstraídos da realidade material" (OLIVEIRA, 2012, p. 148).

A transformação da racionalidade em racionalidade técnica se deu então com a ascensão do positivismo a partir da matematização da Natureza, da elaboração das ciências no plano puramente abstrato,

retirando da realidade imediata dos indivíduos a possibilidade de ação. Na realidade objetiva, os objetos não mais estão em oposição a um sujeito que os apreende: os objetos físicos tornam-se eventos físicos; os objetos químicos, eventos químicos; a natureza, processo biológico. Em paralelo a isso, houve também a separação entre razão, política e ética, que relegou à ciência o papel de neutralidade em relação às questões morais, políticas e ideológicas, eximindo-a assim de responsabilidades éticas.

> A quantificação da natureza, que levou à explicação em termos de estruturas matemáticas, separou a realidade de todos os fins inerentes e, consequentemente, separou o verdadeiro do bem, a ciência da ética. Independentemente de como a ciência possa agora definir a objetividade da natureza e as inter-relações entre as suas partes, ela não pode concebê-la cientificamente em termos de "causas finais". E independentemente do quão constitutivo possa ser o papel do objeto como ponto de observação, mediação e cálculo, esse objeto não pode desempenhar o seu papel científico como agente ético, estético ou político (MARCUSE, 1978, p. 144).

Esse processo resultou na perda do caráter ontológico da racionalidade. Todavia, Marcuse enfatiza que mesmo no período pré-moderno já existia uma tensão entre os interesses da razão e as necessidades e carência humanas: "na realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda transformação, o contínuo histórico que une Razão pré-tecnológica e Razão tecnológica" (1978, p. 142). A racionalidade sempre justificou a maneira como a sociedade é organizada, mas, no contexto da sociedade capitalista avançada a razão existe em função da instrumentalização das pessoas e da natureza, não mais como epistemologia. Assim explica Feenberg (2012, p. 144): essa nova concepção de razão passa a ser a ciência a priori, a pré-condição do seu modo

de experimentar e compreender o mundo, e que se estrutura através de duas características essenciais: a quantificação e a instrumentalização. Sendo assim a ciência é elaborada a partir do pragmatismo (coleta e análises de dados equacionáveis), e do relativismo onde não existe debate para juízo de valores, e aquilo que não tem como se efetivar é invalidado. Conceitos como ideais humanitários, éticos e religiosos estão presos ao âmbito do operacionalismo determinado pelas estruturas de controle, fora do alcance de uma realização objetiva. Conforme demonstra Marcuse, "se o Bem e o Belo, a Paz e a Justiça não podem ser extraídos de condições ontológicas ou científico-racionais, não podem logicamente, invocar para si validez e realização universais" (1978, p. 145). A consequência direta desse novo paradigma é o enfraquecimento da oposição ao *status quo*, uma vez que toda e qualquer objeção não se concretiza efetivamente. Tem-se total distanciamento do universo negativo, como explica Baroni (2019, pp.6-7): "tal fato acaba por culminar fatalmente na construção repressiva da subjetividade, corporificada em uma forma de pensar e agir que, baseando-se na racionalidade tecnológica, torna o pensamento imune à contradição". O conceito de razão foi sendo reduzido em seu significado; identificado à certeza e a verdade passou também a possuir um valor utilitário, como no pragmatismo. A razão e o progresso apregoados pelos pensadores iluministas que em sua origem buscavam aplacar as desigualdades e o sofrimento dos indivíduos, através do progresso foram distorcidos e utilizados para reafirmar as conjunturas socioeconômicas que se delineavam. A produção filosófica se alinhou à ordem social de forma que moldou a subjetividade coletiva e individual como um todo. Assim explica Oliveira (2012, p.147):

> A razão era cada vez mais direcionada a fins práticos imediatos como aqueles que visam extrair maior produtividade e lucro. Assim a razão foi sendo cada vez mais ceifada de sua visão de totalidade, para uma visão unilateral. Tornando-se assim um eficiente instrumento de dominação.

O processo de transformação da razão crítica em razão instrumental inviabiliza a oposição, pois a capacidade crítica é ceifada, uma vez que o aparato de controle social está presente em todos aspectos da vida dos indivíduos desde o nascimento. Por consequência dos desdobramentos da razão crítica em razão técnica o indivíduo é transformado no que nosso filósofo denominou de *homem unidimensional*, ou seja, aquele que somente considera uma única perspectiva da realidade, integrante da *Sociedade Unidimensional* que no seu seio uniu cultura e ideologia para fins de dominação completa, organizada, de forma que inviabiliza a prática de transformação social, uma vez que os indivíduos unidimensionais não mais se identificam com o papel de sujeito histórico capaz de promover mudanças.

O FIM DO UNIVERSO NEGATIVO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Na visão ambígua do mundo, a razão é ferramenta subversiva da realidade, é um posicionamento negativo ao que está estabelecido, e se fundamenta na busca pelo conhecimento e pela verdade das coisas. Na sociedade industrial avançada, a base do conhecimento é o domínio racional do homem e da natureza como forma de necessidade objetiva. O progresso e a primazia da racionalidade garantem uma coesão ao todo social, que através do aparato redefine a ideologia dominante: “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho do progresso

técnico" (MARCUSE, 1978, p. 23). Por meio do controle das subjetividades, criação de novas necessidades e gerenciamento das mazelas sociais, a racionalidade técnica sob o discurso de progresso mantém a coesão; todo o aparato tecnológico se estrutura em função da manutenção dos interesses políticos e econômicos e do controle social: "independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada" (MARCUSE, 1978, pp. 23-24). Na medida em que a tecnologia determina as diretrizes que devem ser seguidas a partir do ponto de vista econômico, ela vai se retroalimentando e se autodeterminando em função de permanecer inviabilizando a possibilidade de escape desse sistema. Acerca disso, afirma Peixoto:

> Dessa forma, a sociedade contemporânea deve ser vista não como produto de um determinismo tecnológico abstrato e a-histórico que submete todas as outras esferas da vida social, mas como uma síntese de capitalismo e tecnologia que constitui uma nova e específica forma de controle social e totalitarismo (2011, p. 159).

À vista disso, a sociedade industrial experimenta o período de maior riqueza e tecnologia da história da humanidade, um panorama em que o progresso científico e o domínio da técnica trazem avanços para a sociedade que permitiriam o aprimoramento da vida em termos qualitativos, como diminuição do tempo de trabalho, da desigualdade social e da miséria. No entanto, a grande mecanização se alia ao sistema produtivo e à ideologia industrial, e se torna a principal ferramenta de opressão em todas as esferas da vida humana, seja na esfera subjetiva, cultural ou objetiva (como o mundo do trabalho que nessas condições é

alienado). A perda do universo negativo inaugurou um universo positivo que impele cada vez mais as pessoas para a situação de opressão sem possibilidade de discordância. A ordem tecnológica se tornou sobretudo uma coordenação política e intelectual que instrumentaliza as pessoas e a Natureza. O seu domínio é amplo e aparelhado e por isso tem repercussões diretas na elaboração e organização das instituições da sociedade que se estabelece sistematicamente nas atividades e organizações elementares, como a educação. Para Saviani (2013, p. 27) a educação é um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos, coincidindo em termos amplos com a concepção de cultura de Bosi (1992, p. 16) – "conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo." Assim como numa escala mais específica se ocupa de "tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamento e conhecimentos e modo de operar" (SAVIANI, 2013, p. 27).

No ambito da sociedade industrial podemos afirmar que a lógica dos processos educacionais se encontra inegavelmente associada às práticas de produção material e de sociabilidade capitalistas. A educação se encontra permeada, assim, pelas demandas da tríade trabalho-produção e consumo, as quais definem os parâmetros e as prioridades educacionais[2]. No Brasil, a educação formal é definida e regulamentada pela constituição federal de 1988, em seu artigo 205, nos termos: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

[2] Trata-se de evidenciar, nas palavras de Mészáros: "o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação" (2005, p. 35).

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[3], prerrogativa essa que segue reafirmada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 20/12/1996) quando esta sublinha, em seu artigo 2º, como finalidade da educação "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[4]. Ao associar educação e qualificação profissional, tanto o texto da Constituição Federal como o da LDB evidenciam que o propósito da educação no Brasil segue o paradigma global de educação como forma de aprimorar o indivíduo para o universo do trabalho[5]. Nessa lógica a educação passa a ser definida pelos critérios de mercado, e seu objetivo primordial vem a ser o de assegurar a produção do capital humano, isto é, o direcionamento à esfera econômica do investimento realizado nos indivíduos. Tem-se aí um contexto no qual a educação é entendida como mais uma mercadoria da produção capitalista, elaborada em função do mercado e do lucro[6].

Desde os anos noventa o Consenso de Washington (DEZALAY; GARTH, 1998) redefiniu os parâmetros de educação da América latina que são decididos e regulamentados por instituições internacionais financeiras, como o Banco Mundial, Unesco e Cepal. Essas instituições pautam as reformas educacionais no terceiro mundo sob a justificativa de desenvolvimento econômico, e com isso a educação vem se limitando a conteúdos rasos e ficado cada vez menos politécnica no sentido

---

[3] BRASIL, 2016, p. 123.

[4] BRASIL, 2018, p. 8.

[5] Resgatando aqui uma ideia de Frigotto (1993).

[6] FRIGOTTO, 1993, p. 67.

marxiano de educação[7]. E cada vez mais instrumentais nos padrões tecnicistas da sociedade em estágio avançado de capitalismo. Leher (1999, p.130) afirma: "esta situação é agravada pelo fato de tais modificações estarem sendo definidas em termos institucionais. Deste modo, a segregação social é assumida como política deliberada do Estado". Os parâmetros educacionais estabelecidos no Brasil se apresentam como a legitimação da ordem ideológica que rege a sociedade unidimensional (racionalidade tecnológica) vigente, sobretudo a educação pública. Dados publicados no documento do Banco Mundial *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos,* de 2012, demonstram como organizações financeiras mundiais, no fundo, determinam as práticas pedagógicas nacionais visando uma melhor gestão e organização do trabalho. Conforme a detalhada explicação de Mota Júnior e Maués:

> Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do

---

[7] "Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais." (MARX, 1983, p. 60).

> toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Por isso se pode notar que o vetor fundamental da educação contemporânea – e o Brasil está certamente inserido nessa realidade – é a adequação, sobretudo epistemológica, ao(s) universo(s) do trabalho propostos segundo a lógica do capitalismo global; adequação, na maioria das vezes, travestida de política de qualificação profissional. Trata-se de modelar a percepção de mundo e as capacidades humanas tendo em vista um ideal de máxima funcionalidade no interior daquela tríade trabalho-produção-consumo. Nesse sentido, a educação se torna uma ferramenta de manutenção do sistema vigente, que não viabiliza a possibilidade de quebra desse ciclo de exploração, tornando-se assim uma educação unidimensional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Marcuse, a *negatividade*, enquanto metodologia de conhecimento, permeia toda a tradição da filosofia ocidental e tem um papel fundamental para a apreensão da realidade enquanto tal. A transmutação da *razão* em *razão tecnológica* é a sistematização da dominação e da instrumentalização do homem, da vida e da Natureza, de modo geral eliminando a ambiguidade do mundo. Conforme explica Ceará,

> A razão técnica corresponde, em última instância, à adaptação que a consciência humana estabelece para que a força e a eficácia produtiva proporcionada pelo aparato tecnológico possam ser levadas adiante. Assim, conforme as relações humanas passam a ser mediadas cada vez mais pelas relações técnicas e tecnológicas ou proporcionadas por elas, a deliberação crítica individual se transforma unanimemente em afirmação do sistema social estabelecido, pois este agora é capaz de oferecer uma gama de bens

> de consumo e aparatos tecnológicos muito maior do que outrora (2018, p. 16).

Quando a razão contida no projeto iluminista é sequestrada e redirecionada para o controle da natureza e do homem, os processos formativos dos indivíduos são comprometidos: a educação somente é organizada de forma que prepare os indivíduos para o mundo do trabalho, suprimindo a possibilidade de emancipação proposta pelo pensamento negativo. A sociedade industrial se transforma por meio de suas instituições numa fábrica de indivíduos unidimensionais, pois promove um estado de homogeneização política; independentemente da orientação ideológica – esquerda ou direita –, ou se pertencem a países distintos, cujas organizações social e política se distinguem em alguns detalhes, o sistema econômico e o ideal de progresso são sempre os mesmo e defendidos de forma equivalente.

Assim, o todo social, as instituições como a escola e o mundo do trabalho se organizam em função de manter o sistema vigente. Quando o universo negativo é substituído pela concepção positiva de mundo, e essa concepção é automaticamente afirmada como consequência da incapacidade de negação, o indivíduo se torna cada vez mais explorado, a técnica oprime e destrói a vida. A ciência pautada exclusivamente na afirmação e no positivo inaugura uma técnica que segrega e aprisiona os indivíduos. Para Schütz, "a ampliação do horizonte emancipatório em Marcuse está diretamente relacionada com o deslocamento e a ampliação do lugar social da negação" (2012, p. 196). Sendo assim, é somente no resgate da razão negativa que é possível elaborar uma Educação técnica pautada no aprimoramento qualitativo da existência humana.

REFERÊNCIAS

BARONI, V. **Dialética negativa e educação**: apontamentos a partir da teoria crítica de Herbert Marcuse. Periódico Horizontes. Itatiba, v.37, pp. 1-16, 2019.

CEARÁ. Matheus A. **A crítica de Herbert Marcuse à racionalidade técnica na sociedade industrial avançada**. Monografia (Graduação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 43 p., 2018.

DEZALAY, Y.; GARTH B. **Le "Washington consensus" contribuition à une sociologie de l'hegemonie du néolibéralisme.** Actes de la recherche en Sciences sociales, 121/122. Mars, 1998.

FEENBERG, A. **Fenomenologia de Marcuse: lendo o capítulo seis de o homem unidimensional**. Trad. Vanessa di Lego. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/One%20Directional%20Man.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789 -1848**. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KANGUSSU. Imaculada. **Leis de liberdade: A relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse**. São Paulo. Edições Loyola. 2008.

KELLNER, D. **Reflexões sobre Herbert Marcuse no quinquagésimo aniversário de publicação de *One-dimensional man***. Artefilosofia. Ouro Preto, n. 18, pp.35-49, 2015.

LEHER, R., **O Bird e as reformas neoliberais na educação**. PUC viva Revista – Políticas de Educação para a América Latina: A influência do Banco Mundial. São Paulo, nº 5, p. 16-22, jul. 1999.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Trad. Giasone Rebuá.3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução e Revolução – Hegel e o Advento da teoria social.** Trad. Marilia Barroso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra,1978.

MARX, K. **Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868.** In: MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1983.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O banco mundial e as políticas educacionais brasileiras**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 4, pp. 1137-1152, out./dez. 2014.

OLIVEIRA. Robespierre. **O papel da teoria crítica de Herbert Marcuse**. São Paulo. Editora Unesp. 2012.

PEIXOTO, Luiz A. da Silva. **Marcuse**: cultura, ideologia e emancipação no capitalismo tardio. Estudos e pesquisas de psicologia. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, pp 156-180, 2011.

SAVIANI. Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas. Autores associados, 2013.

SCHÜTZ, R. **O deslocamento do lugar social da negação em Herbert Marcuse**. Argumentos. Fortaleza, ano 4, n.8, pp.188-198, 2012.

12

UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS REFLEXÕES DE MARTIN HEIDEGGER

Poliana Emanuela Costa[1]
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho[2]

1. INTRODUÇÃO:

Perguntar sobre o sentido da educação na contemporaneidade é uma mão de via dupla. De um lado, essas indagações são constantemente realizadas. Na medida em que esses questionamentos são feitos, são elaboradas novas propostas para o ensino, a tomar como exemplo mais recente temos a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).[3] Mas por outro lado, tanto as constantes inquietações como também as possíveis respostas que são dadas não são suficientes para compreendermos a importância da educação como processo fundamental na construção da humanidade do humano.

---

[1] Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2014). Possui especialização em Educação, na área de Currículo e Ensino (UERN/2010). Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/2007). E-mail: poliana.costa@ifce.edu.br.

[2] Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação com ênfase em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ética e Filosofia Política e Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Editor-Chefe da Revista Dialectus (Qualis A4). Autor do livro "Teoria do Conhecimento e Educação em Jean-Jacques Rousseau" publicado pela Editora UERN em parceria com a Editora FI (2021). E-mail: jarbasvc@gmail.com.

[3] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que altera a estrutura curricular da educação infantil, do ensino fundamental e médio. A BNCC foi proposta inicialmente em 2014 pelo Governo Federal como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até 2024. Essa discussão tem sido acalorada e gerado polêmicas quanto à precarização do ensino em decorrência da implementação da nova BNCC. Tendo em vista a complexidade do assunto, deixaremos para trata-lo em um momento mais oportuno. Nesse sentido, trataremos especificamente nesse artigo sobre o tema da educação contemporânea a partir de uma perspectiva ontológica.

Embora cada período histórico apresente suas especificidades, perguntar sobre o processo de educar contemporâneo nos impele inegavelmente a pensa-lo a partir de suas bases histórico-filosóficas. Nesse sentido, é com os gregos que a educação ganha um caráter sistemático e passa a ter uma maior importância na formação humana. É nesse contexto que são apontados métodos de ensino como também uma finalidade para a educação. Um dos exemplos emblemáticos desse período e que reverbera como referência para pensarmos o processo de educar de forma atemporal é o famoso mito ou alegoria da caverna de Platão. O filósofo grego narra a história de uma caverna na qual pessoas estão aprisionadas desde que nasceram de modo a não poderem se locomover e nem tampouco olhar em outra direção que não seja o fundo de uma caverna, sendo submetidas ao estado de ignorância e dissimulações da realidade. O ponto a ser destacado da narrativa de Platão é que, o pensador acredita que o verdadeiro conhecimento não está no modo de aparição imediata das coisas, mas na sua forma ideal de apreensão, na compreensão do seu conceito. Dito de outro modo, o que interessa para Platão é o encontro com o ser da coisa, com a essência ontológica do mundo material.

Já Aristóteles percorre um caminho inverso ao de Platão no que diz respeito a finalidade da educação. Para o filósofo de Estagira, a educação teria bem mais uma finalidade prática do que ideal. Aristóteles acreditava que a felicidade era o propósito final da educação, mas não em seu caráter abstrato. A educação deveria ser responsável por preparar o indivíduo para a sociedade direcionando a racionalidade humana para a coletividade, atenção para com a vida prática e o bem comum. Essas características, segundo Aristóteles, seriam fundamentais para uma vida feliz.

Embora apresentem diferenças em suas reflexões sobre a educação, Platão e Aristóteles convergem no fato de acreditarem que o sentido da educação pode ser apreendido subjetivamente ou representado racionalmente por suas reflexões ontológicas. Em outro sentido, tanto para Platão quanto para Aristóteles, o ser ou o sentido histórico humano pode ser apreendido subjetivamente transformando esse sentido que é abertura e perspectivas em objetivação ou definição absoluta da ideia de verdade. Esses postulados atribuem à educação um sentido encerrado em si mesmo, isto é, desconsideram as matizes dos desdobramentos históricos e colocam a racionalidade humana como fundamento a-histórico.

É importante destacar nesse contexto, que não se trata de minimizar a importância de estimularmos o pensamento racional frente ao conhecimento, muito menos desconsiderar a importância do legado das propostas pedagógicas de Platão e Aristóteles para a educação ocidental em seus diferentes períodos históricos. O que estamos querendo dizer é, que de acordo com a perspectiva discursiva proposta nesse artigo, a educação entendida a partir de um horizonte ontológico não pode ser analisada como um sistema filosófico definido à margem da constante relação entre homem e ser, ou seja, entre o ser humano e a abertura histórica em que ele já é essencialmente lançado.

Embora não tenha escrito propriamente sobre a educação, Heidegger nos oferece a possibilidade de pensarmos a educação como articuladora da nossa própria existência como abertura histórica. Não se trata apenas de conferir uma dada compreensão epistemológica da nossa existência em um determinado tempo, mas antes compreender como as estruturas da nossa existência se articulam e desarticulam diante dessa abertura histórica erigindo a concepção de humanidade que

temos hoje e, portanto, contribuir para pensarmos a educação sob um direcionamento ontológico. Para tanto, contamos com um texto chamado *Carta sobre o Humanismo* de 1949, uma pequena obra que traz um apanhado histórico sobre o conceito de Humanismo pensado ainda entre os gregos até a modernidade, destacando, inclusive a *paideia* romana como herança do sistema grego de ensino. Esse texto é considerado uma obra mais tardia do pensamento de Heidegger, um momento em que o autor se dedica a análise do esquecimento do ser, isto é, o esquecimento do sentido histórico da existência humana em meio a era da técnica moderna.

Nesse sentido, utilizamos também outros textos de Heidegger, *Seminários de Zollikon* (2001). Esses seminários fazem parte de uma série de conferências proferidas pelo filósofo alemão na Suíça e tratam justamente da abertura histórico-ontológica que desde sempre o ser humano encontra-se. Utilizamos outros textos presentes na coletânea *Ensaios e Conferências* (2008) que realizam um diagnóstico crítico da sociedade moderna a partir da visão técnico-científica do mundo. Dialogamos ainda com a obra de Michael Zimmerman intitulada *Confronto de Heidegger com a modernidade* (1990) na qual propõe um exame detalhado das ideias de Heidegger e sua importância para compreendermos a era moderna. A partir dos textos escolhidos, analisamos em um primeiro momento sobre o conceito de Humanismo e sua relação com a ontologia de Heidegger. Em um segundo momento, como a ideia de Humanismo proposta por Heidegger pode contribuir para repensarmos a educação vigente.

A carta sobre o Humanismo de Martin Heidegger é uma resposta à pergunta do jovem filósofo francês Jean Beaufret. Em um contexto conturbado, após a segunda guerra mundial, muitas concepções foram

novamente analisadas, dentre elas, a ideia de Humanismo. O desencanto com os rumos da racionalidade moderna e sua incrível capacidade de destruição de vidas e histórias humanas fez com o que a ideia de Humanismo fosse novamente posta em questão. Haveria alguma possibilidade de pensarmos outro sentido para a humanidade do humano para além do sentido proposto pela modernidade? Esse é o teor do questionamento de Jean Beaufret à Heidegger em 1946.

Não obstante, Heidegger percebe que não se trata de uma simples tarefa, pois não é possível compreender o modo como a modernidade concebe o Humanismo sem compreender o percurso histórico que embasa essa ideia. Para tanto, em 1949 é lançado o livro *Carta sobre o Humanismo*, uma obra curta, porém, densa que levanta a discussão sobre a impossibilidade de compreendermos o processo de humanidade do homem sem compreender sua relação essencial com a ontologia. Segundo Heidegger: "Se pretendemos remeditar a humanidade do homem, então teremos de previamente aprender duas coisas: a existir perante o inonimado; a aceitar que o homem só será compreensível na verdade do ser." (1983, p.01).

Para compreendermos melhor essa proposição, Heidegger, faz, então, um apanhado histórico a respeito desse conceito desde a concepção grega até a modernidade, destacando a *paideia* romana como herança do sistema de educação dos gregos. Para Heidegger, esses sistemas de educação visam encontrar um fundamento, uma essência fixa para o ser humano, transformando a ontologia em entificação, ou seja, transforma todo o sentido de integração do homem consigo mesmo e com o mundo em polos distintos. O homem, de acordo com essa perspectiva de Humanismo, transforma-se em animal racional que busca o sentido de sua

existência fora de si mesmo transformando o mundo e os outros entes em fonte de recurso e manipulação.

O apanhado histórico proposto por Heidegger faz destaque em sua análise aos filósofos Platão e Aristóteles. Segundo esses filósofos, o ser enquanto abertura histórica que abarca os entes, ou seja, tudo aquilo que pode ser definido e pensado objetivamente, inclusive nós mesmos deixou de ser questionado. No lugar desse questionamento originário, permaneceu uma inversão. Ao invés de buscar pelo sentido do ser, a tradição filosófica buscou compreender esse sentido a partir do ente, isto é, daquilo que pode ser definido, manipulado e disposto pela razão humana. O sentido histórico-ontológico da existência humana passou a ser definido a partir uma perspectiva permanente e totalizadora do real. Nesse contexto, a razão humana gesta em si mesma o status de racionalidade técnico-científica tomando para si o papel imperativo de abarcar o real em sua totalidade. O ser enquanto elemento essencial do pensar é abandonado em prol da interpretação técnica do mundo (HEIDEGGER, 1983, p. 40).

De acordo com a perspectiva de Humanismo apontada por Heidegger, todas as propostas para a educação provenientes das ontologias de Platão e Aristóteles desencadeiam em um processo de previsibilidade do real. Como exemplo, tomaremos em linhas gerais, algumas concepções específicas de humanismos seguindo a análise realizada por Heidegger para responder a pergunta que lhe foi feita por seu amigo. Para os romanos, o humanismo estava diretamente ligado ao ideal de sabedoria. A construção do homem sábio apenas se daria través do sistema de educação proposto inicialmente pelos gregos. Depois, durante a Idade Média, o humanismo passa a ser compreendido través da submissão do homem a Deus. Nesse sentido, o ser humano deveria ser preparado

intelectualmente para a contemplação e obediência a ideia do divino. Já na modernidade, o humanismo é concebido a partir da visão técnica do mundo, isto é, a partir da materialidade do mundo e do seu desencobrimento ou manipulação visando a previsibilidade do real (p.82-83).

Essa perspectiva de ser humano edificado junto à metafísica clássica é a principal fonte de crítica de Heidegger ao pensamento ocidental. Foi essa concepção de Humanismo gestada ainda na metafísica que caracterizou a concepção de Humanismo moderno, estendendo-se também à concepção de Humanismo contemporâneo. De acordo com Zimmerman (1990), essa visão moderna da racionalidade julga os seres humanos em sua luta por sobrevivência, com o diferencial de seres racionais, cuja racionalidade lhe dá o direito de definir e dispor de todas as coisas como lhe aprouver.

Para Heidegger, não basta apenas definir o que é o Humanismo, é necessário, antes de mais nada, preparar o humano para compreender a si mesmo. Para tanto, o filósofo alemão chama a atenção para a noção de *cuidado*. De acordo com Heidegger:

> ...Para onde se dirige o cuidado, senão no sentido de reconduzir o homem novamente par a sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano? (*humanus*)? Deste modo então, contudo, a *humanitas* permanece a preocupação de um tal pensar; pois, humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é, situado fora de sua essência. Entretanto, em que reside a humanidade do homem? Ela repousa em sua essência (HEIDEGGER, 1983, p. 47-48).

Embora não seja nosso objeto de análise, a noção de cuidado apresentada por Heidegger nos reconduz a pensar sobre o Humanismo a partir da nossa própria atuação no mundo. Essa atuação deve ser

constantemente pensada, refletida e reconstruída, pois se trata de uma perspectiva histórico-ontológica e não essencialista como as concepções do pensamento clássico ocidental iniciada com os gregos. Essa concepção de um Humanismo essencialista no sentido de ser compreendida a partir de um fundamento fixo e atemporal reflete a hegemonia de um tipo de racionalidade técnico-científica. A concepção moderna de Humanismo que espraia-se na contemporaneidade é constituída a partir de um ideal de ser humano que não habita em si, é sempre um projeto externo a si mesmo, uma projeção mediada sob o crivo do pensamento calculador.

A racionalidade técnico-científica tão preponderante na modernidade é o que conduz os projetos e as ações humanas. Desse modo, vimos que, para compreendermos essa forma de agir do homem moderno sobre o mundo foi necessário analisar a essência dessa ação. Contrariamente a essa ideia, permaneceríamos atrelados a concepção de que a racionalidade técnico-científica é apenas uma consequência do seu próprio tempo. Para Heidegger, a essência do agir é a consumação de um modo de pensar, mas para realizarmos essa experiência com o pensamento, é preciso nos desvencilhar do modo de pensar técnico que, segundo o filósofo remonta a Platão e Aristóteles. "O próprio pensar é tido, ali como *téchne*, o processo de reflexão a serviço do fazer e do operar. A reflexão, já aqui, é vista desde o ponto de vista da *práxis* e da *poíesis*." (HEIDEGGER, 1983, p. 39).

Essa interpretação técnica do mundo que teve seu início, como podemos ver ainda com os gregos influenciou decisivamente também o pensamento dos romanos, dos pensadores medievais e modernos. Para Heidegger (1983) essas propostas de humanismos, embora com suas especificidades históricas, apresentam em seu bojo, um denominador

comum que é justamente a visão metafísica gestada e nutrida no período grego clássico. A metafísica, segundo Heidegger, é o berço do pensamento técnico-científico, que por sua vez, encontrou sua consumação na era moderna. Esse processo de consumação não diz respeito apenas às concepções teóricas sobre diversos tipos de humanismos, mas à sua efetivação através da *paideia grega* que reverbera entre os romanos até a modernidade.

Mesmo não negando a existência desses humanismos, Heidegger acredita que essas concepções não conseguem alcançar a essência ontológica da existência humana justamente por querer defini-la a partir dos mesmos critérios que os entes, ou seja, todos os objetos passíveis de definição, manipulação e catalogação. Esse tipo de pensar que teve início na Grécia é o que orienta o processo mais geral de formação humana nas instituições formais de ensino na era moderna e contemporânea. O modo de pensamento assim compreendido é construído e forjado à margem da reflexão filosófica, do pensar criativo, do pensar que medita sobre a relação essencial entre a humanidade do homem e a ontologia. Nas palavras de Heidegger:

> Quando o pensar chega ao fim, na medida em que sai do seu elemento, compensa essa perda como *téchne*, como instrumento de formação e por este motivo, como actividade académica e, mais tarde, como actividade cultutal. A Filosofia vai transformando-se em uma técnica de explicação pelas causas últimas. Não mais se pensa; a gente se ocupa com a Filosofia (1973, p. 43-44).

Como podemos ver, as diversas concepções acerca da ideia do Humanismo ao longo dos contextos históricos não permitem que o ser humano ultrapasse uma visão técnica de sua própria existência. Esse processo que culmina, na modernidade na preponderância do ente

sobre o ser, ou seja, dos objetos manipuláveis e calculáveis em detrimento ao pensar que reflete sobre a abertura histórico-ontológica da nossa existência se constitui como a base dos processos de formação humana. O homem moderno gira em torno de si mesmo compreendendo sua própria existência a partir do que determina sua subjetividade orientada pelos desígnios da técnica moderna.

Essa determinação impossibilita o ser humano de pensar sua essência ontológica. Essa essência não corresponde a ideia de fundamento, antes diz respeito a abertura histórico-ontológica que não pode ser apreendida em sua totalidade pela racionalidade humana. Nesse sentido, é importante esclarecer que não se trata de conferir um lugar secundário à racionalidade e nem tampouco negar as diversas perspectivas de humanismos existentes. Antes, nosso objetivo maior é promover uma reflexão ou um diálogo entre o Humanismo ontológico de Martin Heidegger e os pressupostos da nossa educação e, consequentemente, o modo como concebemos nossa existência.

A visão técnica e, portanto, metafísica que temos sobre nós e sobre o mundo acaba reverberando no processo de educar. A educação transforma-se em um processo de formação contínua sem caminhar em direção à abertura ontológica da existência, isto é, em direção ao fluxo contínuo da criatividade, da construção, da perspectiva. A educação tomada pelo viés técnico-científico constitui-se hegemonicamente em um propósito teleológico relegando a importância de se articular o tempo presente a partir da compreensão histórico-ontológica. Contra essa perspectiva de Humanismo moderno muito presente na contemporaneidade, e que chamamos também, de acordo com Zimmerman (1990) de Humanismo naturalista, Heidegger (1983) afirma que a visão

de homem enquanto animal racional não pensa o ser humano em sua humanidade, mas objetiva estimular a sua animalidade.

A predominância da concepção moderna de Humanismo embasa os objetivos da educação vigente na medida em que promove um ideal de formação humana condizente com os desígnios da racionalidade técnico-científica. Essa visão impede que o ser humano explore as diversas possibilidades da sua existência. A educação moderna e contemporânea oferecem diversos itinerários formativos, mas inviabilizam, muitas vezes, uma reflexão mais aprofundada sobre a existência e o papel humano no mundo. A relação do ser humano com a verdade ontológica não é contemplativa, inerte, mas interativa.

Essa interação entre ser e mundo se dá por um constante processo hermenêutico que o homem realiza incluindo-se nesta interpretação de modo a formar uma tríade inseparável. Podemos então, afirmar que o homem é inquiridor do ser. Inquirição esta que é inerente ao seu modo de ser (*Dasein*)[4] familiarizado, finito, que constantemente acontece no mundo. A pergunta pelo sentido do ser é inerente ao homem, não de modo objetivo, mas quando o homem pergunta o que é o ser, na verdade ele quer saber qual é o sentido de sua existência naquele dado momento histórico no mundo. Segundo Heidegger (1983) não se trata de um relativismo, pois o homem sendo o ente diferenciado que é torna-se capaz de interpretar a si mesmo dentro do mundo através da linguagem. Assim, sua diferença consiste em ser um ente ontológico, isto é, histórico, pois se encontra situado na verdade do ser.

---

[4] *Dasein* é um termo alemão utilizado por Heidegger para definir o ser humano a partir de uma perspectiva diferente dos outros entes, aquele que questiona o sentido de sua existência. *Dasein* é traduzido também como *ser-aí* para referir-se ao homem lançado no mundo junto às diversas possibilidades histórico-ontológicas de sua existência (HEIDEGGER, 2008, P. 57).

A pergunta pelo sentido ou verdade do ser é realizada conforme momentos distintos da existência humana[5]. São nesses momentos distintos que o homem forja e compreende o mundo e a si mesmo. A educação por sua vez, é um dos caminhos mais viáveis para nos conduzir a essa reflexão. Desse modo, a educação é uma ponte de construção de um pensamento humanista consigo mesmo e com o mundo, e não somente como uma reprodução subjetiva de suas representações mentais[6].

Retomar a discussão sobre o Humanismo no contexto do pós-guerra vai muito além de um sistema de conceitos abstratos. Antes nos conduz a pensar nas estruturas culturais que embasam e edificam nossa sociedade. Daí a importância de refletirmos sobre a educação como uma instância ou o espaço mais importante de realizarmos essa discussão. O Humanismo proposto por Heidegger nos possibilita a ultrapassar a visão teleológica da educação e enxerga-la como articulação autêntica do tempo presente, isto é, pensar o tempo de agora como construção humana em prol da coletividade. Um modo de existir que pensa sua essência a partir da existência (HEIDEGGER, 1983, p. 57). Nesse sentido, de acordo com Heidegger, a essência não é abstração, mas é a existência engajada no mundo, na sua construção diária e acreditamos ser a educação a pedra de toque dessa efetivação.

---

[5] O ser não é relativo ao homem, caso o fosse, Heidegger incorreria naquilo que ele mesmo critica que é o modo como a metafísica pensou a questão ontológica. O ser é o não apreensível, é a temporalidade imensurável que proporciona ao homem qualquer inclinação de verdade subjetiva. O ser é abertura, clareira (*Lichtung*) que permite qualquer condição de possibilidade de investigar o ente em sua totalidade. (HEIDEGGER, 1983, p.77).

[6] . A crítica de Heidegger à modernidade começa a partir de sua crítica à metafísica clássica. Segundo o filósofo alemão, o homem na era moderna substitui os fundamentos metafísicos criados a partir da própria subjetividade pela certeza amparada na subjetividade técnico-científica. Na modernidade, segundo Heidegger, há uma inversão da essência da verdade gestada na metafísica para a certeza da racionalidade técnico-científica na modernidade. Desse modo, o homem moderno coloca a si mesmo como sujeito determinante para o qual tudo se torna objeto pesquisável. (HEIDEGGER, 2001, P. 121).

Propusemos nesse artigo analisar, em linhas gerais, o tema da educação a partir do conceito de Humanismo proposto por Martin Heidegger. Embora, tenhamos retomado historicamente a investigação acerca do Humanismo, percebemos que ele se manteve atrelado à concepção metafísica do mundo, isto é, a uma visão tecnicista da existência humana. Desse modo, Heidegger propõe uma alternativa para pensarmos a humanidade do homem. Essa alternativa, por sua vez, foge a todas as determinações e definições objetivas da existência humana apresentadas inicialmente pela tradição filosófica.

O Humanismo de Heidegger retoma a ideia de ser humano a partir da complexidade da sua existência, da sua abertura histórica. No entanto, propõe como pano de fundo a importância de reconhecermos o tempo presente como momento autêntico de transformação. Segundo Heidegger, o homem habita a clareira do ser. Dito de outro modo, o ser humano está sempre na iminência do aberto, da capacidade de criação, construção, afastamento, aproximação, pois a abertura histórico-ontológica que antecede o humano é mistério. Para alguns leitores mais apressados, o Humanismo de Heidegger pode parecer um grande castelo teórico, mas contrariamente a essa ideia, se constitui como o cuidado da humanidade consigo mesma, com o seu constante processo de evolução e empatia. É nesse sentido, que Heidegger recusa todas as pre -definições ou universalizações sobre a ideia de Humanismo.

Vimos no decorrer do artigo que, embora Heidegger acredite serem insuficientes as concepções acerca do Humanismo apresentadas pela tradição filosófica, pelos romanos, medievais e modernos, ele reconhece sua importância no tocante a essas concepções serem um modo contrário da ideia de inumano. Em outro sentido, os humanismos históricos são uma tentativa de preservar a humanidade do humano em

contraponto aos barbarismos e a violência. É justamente por ser o Humanismo essencialmente uma forma de preservação da humanidade do humano que a educação deve retomar seu sentido ontológico.

A proposta de uma Educação ontológica traz como pressuposto básico a potencialização das possibilidades humanas. Fomentar no humano a capacidade de pensar e agir autenticamente sobre sua história. A educação nesse sentido, não deve ser fragmentada e tão somente teleológica. Além dos itinerários formativos deve proporcionar a proximidade com o outro e com o mundo de forma não instrumental. A existência humana deve ser compreendida a partir da perspectiva de interdependência do mundo e não a partir da sua subjugação. A concepção metafísica de Humanismo atribuiu ao homem do período clássico até a modernidade a falsa prerrogativa de senhor da natureza.

A visão técnica e objetiva da existência humana predomina sobre as possibilidades de criação e reinvenção constante do modo de estar no mundo. Essa visão metafísica do Humanismo que culminou na modernidade na concepção técnico-científica do mundo procura catalogar, prever e controlar a natureza e os outros seres humanos os transformando em fonte de recurso e exploração. O ser humano não é mais visto como ente diferenciado, ou seja, o único que possui uma existência histórico-ontológica, que se constrói à medida que se reconhece como ente de possibilidades, um ente sempre em construção e nunca totalmente pronto. Nesse contexto, temos um sujeito operacional, frenético e desprovido de si mesmo.

Diante dessa perspectiva, uma educação humanístico-ontológica evitaria as visões e ações autoritárias diante dos outros e do mundo. Enxergar o Humanismo como aspecto basilar da educação contemporânea é consequentemente abolir a compreensão da história como momentos

distintos, como uma visão fragmentária diante da qual predomina a visão absoluta do presente. Uma educação ontológica propõe um olhar integrador sobre a história. Cada período de acontecimentos serve para resignificar o seguinte para que possa ser vivido de forma autêntica, expansiva e criativa. Além dos aspectos gerais, permite ainda que reflitamos sobre a pertinência das ciências humanas nas matrizes curriculares, sobre a importância de um ensino em tempo integral, sobre a valorização das artes e a interdisciplinaridade como pressupostos indispensáveis de qualquer instituição de ensino que preze por uma educação humanístico-ontológica.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **Carta Sobre o humanismo – Carta a Jean Beaufret**, Paris. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril cultural, 1983. (Coleção os Pensadores).

______________________________. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. In: Ensaios e conferências. Ernildo Stein. São Paulo: Abril cultural, 2008.

______________________________. **Seminários de Zollikon**. Editado por M. Boss. Trad. G Arnhold e M. F. Almeida Prado. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZIMMERMAN, E. **Confronto de Heidegger com a modernidade**: tecnologia, política e arte. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril cultural, 1983. (Coleção os Pensadores).

13

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO NO CAPITAL: DESENVOLVIMENTO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO DE KARL MARX A PARTIR DE THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER

Solon Sales Lemos

INTRODUÇÃO

> O contexto histórico e o desenvolvimento dos modos de produção pesam na formação do "ser social" e não podem, por certo, serem excluídos quando tratamos dos processos de alienação e reificação a que se submete forçosamente a subjetividade, a formação humana e mesmo a vida objetiva dos indivíduos na construção e manutenção da sociedade capitalista. O processo de formação da subjetividade se não pode estar desvinculado dos modos de produção por questões objetivas de sobrevivência, devem minimamente desenvolver-se de modo crítico e consciente, como apontam Adorno e Horkheimer (1985, p.43):
> se as pessoas querem viver, nada lhes resta se não se adaptarem à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. [...] A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário.

Ou seja, a condição material de existência dentro do sistema capitalista não deixa alternativa ao sujeito, que não seja adaptar-se, e nessa rendição forçada, a consciência reifica-se perdendo a capacidade e a sensibilidade crítica para perceber as contradições internas do real.

Dessa forma, antecipando-se aos críticos de Frankfurt[1], Marx já identificara as determinações socioeconômicas e sua influência sobre a formação de uma consciência invertida (CHAGAS, 2012) do sujeito, que a princípio, dentro da lógica do capital, são negativas e deformadoras do sujeito, mas que é a partir da constatação das contradições internas do sistema capitalista que se formará a consciência de classe.Na verdade, ambas irão influenciar-se dialogicamente na constituição subjetiva do indivíduo e suas relações com a totalidade do capital. A consciência da realidade, da exploração e reificação aliada a prática transformadora oriunda da consciência de classe é o meio possível e efetivo de uma possível transformação, não apenas no âmbito do trabalho e seu significado, como da própria subjetividade humana.

A preocupação marxiana no que concerne à constituição da consciência do sujeito, embora não tenha sido tema central da sua obra e, por diversas vezes findou por ser negligenciado por historiadores e pesquisadores, foi, por vezes, objeto de suas reflexões e são por ele próprio juntamente com Engels, pensadas e discutidas como fundamento e meio para a transformação social efetiva, como nos aponta Chagas [2]:

> para haver emancipação, revolução social, é necessária não só uma transformação das condições materiais, mas também da subjetividade humana, que, para agir crítico e emancipadamente sobre o mundo, terá de renunciar

---

[1] Os pensadores da Escola de Frankfurt analisaram, a luz de autores como Karl Marx e F. W. Hegel, e denunciaram, algumas estruturas de dominação política, econômica, cultural e psicológica da sociedade moderna. Demonstraram de forma explícita e atual a capacidade destrutiva do capitalismo, principal responsável pela inversão e reificação da consciência crítica, política e revolucionária. Os principais nomes da primeira geração de Frankfurt são Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Leo Lowenthal. Da segunda, Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer e Otto Apel.

[2] CHAGAS, Eduardo Ferreira. Doutor em Filosofia; professor de Graduação e da Pós- Graduação do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC-CE) e colaborador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED-UFC).

> às referências, às imagens do passado que não ultrapassam a ordem social do capital.

Ao analisarmos a história do desenvolvimento social e da luta de classes, à luz da obra marxiana Ideologia Alemã, (MARX, 2005), vemos com os olhos de Marx como são construídas as realidades distorcidas no plano capitalista a fim de falsear uma realidade contraditória em si mesmo, que,à medida em que se desenvolve no tempo, acentua a exploração social e a reificação das consciências imersas na lógica perversa do capital: "os homens ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar" (MARX 2005, p. 52). Ou seja, "a produção de ideias, de representações e da consciência, está, no princípio, diretamente vinculada a atividade material e o intercâmbio material entre os homens" (MARX 2005, p. 51).

Não há como haver um domínio das consciências dos indivíduos no plano capitalista sem que haja antes uma preocupação – manipulação – dos processos formativos do sujeito, e da elaboração de uma ideologia perversa, que segundo Adorno (1995, p.130) [3]:

> Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador (...) eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais as coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais as coisas.

A esses processos formativos e constitutivos da consciência dos sujeitos agora reificados na sociedade capitalista, Adorno denomina "semi-formação". Por "semi-formação", Adorno entende, não uma

---

[3] Adorno, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

formação incompleta, ou pela metade,mas uma formação às avessas condicionada pelos modos de produção do capital no bojo da indústria cultural, o que segundo Chagas (2013) seria em Marx o mesmo que uma "consciência invertida", qual seja:

> (...) a consciência fracionada do mundo, tal como a inversão das imagens na câmara escura, isto é, a totalidade das formas de consciência social a qual inverte a relação entre ela e as contraditórias condições de produção da existência tomando a si mesma como condição geradora do mundo, e não o contrário, ou seja, uma inversão da relação entre a consciência e as suas ideias como autônomas, e tendo supremacia sobre a realidade.[4]

Maar (1995) também nos chama a atenção para esse fato quando da tradução da obra Educação e Emancipação[5] (ADORNO, 1995) cita na introdução:

> O trabalho forma – este foi o mote estabelecido por Hegel na passagem famosa sobre 'dominação e servidão' na obra citada, com que se estabeleceu a referência para a modernidade enquanto produção social apreendida num modelo de totalidade conjunta de base econômica e de estrutura política e cultural. Cultura e formação (cultural), (...) subjetividade e consciência articulam-se ao plano do trabalho. Mas diferentemente de Hegel, que interpreta retrospectivamente a educação na sociedade já feita, Marx pensa-a na prática da formação ainda inconclusa do presente. A realidade efetiva da história é uma 'formação pelo trabalho': eis a revolução copernicana de Marx. A partir desta formação pelo trabalho seria possível doravante pensar no capitalismo como uma síntese socialmente formada. Mas muito cedo ficaria claro que, embora o trabalho fosse formador, o que

[4] CHAGAS, Eduardo F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n.2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013, p.73.

[5] *Op; cit*, p. 17.

> se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador.

É a este formato de trabalho deformador que Adorno sinaliza quando, no desenvolvimento do pensamento de Marx, apresenta a semi- formação da subjetividade no plano capitalista como meio fundamental para a sustentação e reprodução do capital acrescentando que seja contra isto que se deve demandar energia no atual contexto educacional e formativo dentro do capitalismo industrial tardio.

Para os frankfurtianos, em especial Adorno e Horkheimer, Marx já apresentara as limitações do esclarecimento a partir da constatação do insucesso da tentativa de humanização do mundo através da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. Ainda segundo Maar (1995, p.19), "as relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da 'subjetividade', onde originam relações de dominação".

Embora o ponto de partida para a transformação efetiva do ser social esteja nas condições econômicas e materiais em que se encontram o indivíduo (ser social ou o primado do objeto formando o indivíduo), como o trabalho e os modos de produção de sua subsistência, são nessas condições materiais, reais, de produção da existência que os indivíduos formam a sua consciência e a sua subjetividade (a primazia do sujeito crítico sobre o objeto) e é sobre esse processo de formação da subjetividade no plano da sociedade administrada do capital e suas implicações na própria produção e reprodução do sistema capitalista que se deve refletir a fim de minimamente lançarmos alguma luz sobre a atual miséria da condição humana na sociedade capitalista.

Os meios pelos quais a consciência é formada no plano capitalista e suas implicações no desenvolvimento e na manutenção dos modos de produção, bem como os meios pelos quais a consciência é coisificada pela sociedade administrada do capital, em Marx, ou seja, a questão da subjetividade mesma, carece ainda hoje de uma discussão mais profunda e esclarecedora, principalmente na medida em que vivenciamos uma ascensão vertiginosa dos movimentos de direita tanto moderada quanto radical em países que aparentemente já haviam iniciado seu processo de conscientização da classe trabalhadora e já dava sinais de uma real mudança de perspectiva política e social.

O caráter economicista e determinista que se apresenta na obra de Marx, forçosamente trabalhado em função do próprio objeto de estudo a que o autor se propôs analisar, qual seja, a sociedade do capital, leva muitos comentadores e estudiosos de sua obra a colocar em segundo plano a questão da subjetividade, o que, para alguns autores de orientação marxiana é no mínimo uma visão aligeirada e superficial, quando não tendenciosa. Esta posição secundária sobre a subjetividade em Marx se baseia dentre outras, como nos aponta Chagas[6] (2013) nas citações, por exemplo, da *Ideologia Alemã* (1845- 1846), "na qual ele afirma que é a vida que determina a consciência, e não o contrário", ou ainda no prefácio à obra *Para a Crítica da Economia Política (Contribuição)* em que o próprio Marx reafirma tal posição, ressaltando que "(...) não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência".[7]

---

[6] *Op, cit*, p. 64.

[7] *Op, cit*, p. 64.

É preciso notar que o ser social determinado pelas condições de trabalho, por exemplo, é um ser que reflete, planeja e que ao se exteriorizar a partir do próprio trabalho, seja ele alienado e/ou estranhado, depara-se com as contradições do real e a partir daí constrói sua subjetividade que, ao dialogar com outras consciências, por assim dizer, cientes de sua condição, dão origem ao que Marx chama de "consciência de classe".

O desencadeamento lógico que se delineia a partir de uma visão reducionista e determinista de Marx, em que a condição material (o ser social objetivado) necessariamente determina a consciência do sujeito, engessa o pensamento marxiano e limita abruptamente uma reflexão teórica sobre a totalidade do real na sociedade do capital, levando a uma condição mecanicista que determina unilateralmente à esfera da produção da existência (determinante) a esfera da subjetividade, das ideias e da consciência (determinada), sem uma ideia de unidade ou de práxis como mediação entre a objetividade e a subjetividade.

Ao colocar a condição material – o ser social – como circunstância preponderante na construção da subjetividade, Marx não quer apontar a realidade material em que o indivíduo se encontra como fator determinante da consciência e sim, como fator condicionante na formação da consciência do sujeito. Marx quer salientar que não há primazia de um sobre o outro, não se trata de uma visão subjetivista ou objetivista, mas, na verdade, uma relação dialética que, nesse caso – do capitalismo – é inevitavelmente mediada pela condição econômica e material, mas que, no entanto, não a determina necessariamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, W. **Dialética negativa.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2009.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor, W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolgang Leo Maar.Rio de janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor, W. **Lições de sociologia.**Lisboa: Edições 70, 1993.

BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.;

HABERMAS, Jürgens; **Textos escolhidos;** traduções de José LinoGrünnewald...[et al.]. – 2. Rd. – São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção: Os pensadores.

CHAGAS, Eduardo F. **O pensamento de Marx sobre a subjetividade**.

Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n.2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013

CHAGAS, Eduardo F. UTZ, Konrad; OLIVEIRA, Wilson J. (organizadores). **Comemoração aos 200 anos da "Fenomenologia do Espírito" de Hegel.** – Fortaleza: Edições UFC, 2007. – (Série Filosofia).

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: que é "esclarecimento"?1784. Disponível em: <www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf.> Acesso em: 02 jun. 2013.

MARX, Karl H.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução deRubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo; Boitempo 2007.

MARX Karl, H. **Contribuição à crítica da economia política** . Tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX Karl, H - **O Capital: crítica da economia política: livro I** /Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 28ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

14

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO E ENSINO NA FILOSOFIA DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS: OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA PROLETÁRIA

Valdísio Vieira da Silva [1]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho versa sobre Aspectos da educação e ensino na filosofia de Karl Marx e Friedrich Engels: os caminhos para a formação da cidadania proletária. A educação e o ensino na filosofia de Marx e Engels não constituem o objetivo central das questões analisadas pelos dois filósofos do materialismo dialético, mas não deixam de ser duas atividades pedagógicas divorciadas das demais atividades que se operaram e processam nas relações sociais dos indivíduos em sociedade política organizada. A humanidade, em sua acentuada e acidentada trajetória na face da Terra, desde seus primórdios, sempre cultivou e cultuou a educação, quer em seu aspecto espontâneo ou primitivo, impingido pelas necessidades de sobrevivência diária, quer em seu aspecto intencional, destinada a formar pessoas para a vida social consciente e produtiva. A partir da filosofia dialética de Hegel, a qual tinha por objeto de investigação as contradições da vida real, Marx e Engels cunharam seu sistema filosófico centrado na dialética das relações social intersubjetivas.

A justificativa deste trabalho deve-se a três fatores bastante significativos para os cursos de pós-graduação em Educação da FACED. O

[1] Aluno do curso de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

primeiro está relacionado à expressividade, relevância e a atualização da filosofia dialética de Karl Marx e Friedrich Engels para os estudos de formação da consciência de classe na área da ciência da Educação. O segundo está umbilicalmente ligado às necessidades da especialização do corpo discente dos cursos do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Ciência da Educação em andamento na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará. O terceiro está relacionado ao cumprimento de regimento acadêmico da pós-graduação em Educação da FACED.

O objetivo é verificar como a tradição burguesa, que procurava manter o *status quo* de classe social dominante, passou a conviver com as mudanças decorrentes da educação e ensino, propostos pela filosofia dialética de Marx e Engels. Estilos de conduta política, social, jurídica e econômica aproximaram duas relações de trabalho, uma tradição velha, o poder que não queria ceder ao novo que eclodia por meio de uma revolução de costumes. As mudanças na educação e ensino das sociedades europeias do século XIX, propostas pela filosofia dialética de Marx e Engels, foram tão significativas para a humanização das novas relações de trabalho, envolvendo empregado e empregador, que passou a sinalizar para o advento de estudos específicos em diversas áreas do conhecimento humano. Dessa forma, esses avanços e conquistas pessoais e coletivas nas relações de trabalho ensejaram estudos científicos que se disseminaram em áreas científicas naturais, sociais e humanas, nestes séculos.

Analisando as relações sociais antagônicas que envolviam essas duas classes sociais. A classe social mais forte, a classe dos patrões, era movida pelo poder do capital e pela detença dos meios de produção. A classe social mais numerosa era formada pela massa de trabalhadores,

assalariada, assujeitada e tangida pelas verdades ideológicas que a classe patronal disseminava nos ambientes de trabalho europeus na era da transição do trabalho manufaturado para o trabalho industrializado. O trabalhador europeu do século XIX, embora, política e socialmente, constituísse um segmento social livre, expressivo e capital para a riqueza das nações, ainda incorporava a personalidade objetal do escravo grego, o qual possuía o direito de trabalhar, produzir bens materiais e imateriais para o sustento das *póleis*[2], mas não possuía o direito de participar das reuniões públicas na *Ágora*[3] nem de votar e decidir sobre os destinos políticos e administrativos de sua Cidade-Estado, principalmente em Atenas, a terra da democracia que era exclusiva apenas o segmento aristocrata. Assim era o trabalhador europeu do século XIX, um serviçal imprescindível para o sustento da cidade a que ele pertencia, mas sem ser detentor dos mesmos direitos que os detentores do capital e dos meios de produção.

A classe capitalista não se interessava pela educação e o ensino propostos por Marx e Engels, porque para ela seria melhor que trabalhador em suas empresas permanecesse um técnico, dotado de conhecimento restrito ao desempenho do trabalho que realizava contratualmente. Sem uma educação e um ensino permitissem ao trabalhador a aquisição de conhecimentos universais amplos, profundos e especializados em várias ramificações do conhecimento humano, o trabalhador não teria disciplina intelectual para a si próprio e a seus circunstantes nas tramas da ideologia dominante. A educação e o ensino

[2] *Póleis* eram as Cidades-Estado gregas. É a forma plural da palavra *pólis*: cidade; imediações da cidade; região habitada; reunião dos cidadãos, cidade; Estado; democracia. (PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8 ed. Portugal-Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998, p. 467).

[3] Agorá: reunião, assembleia, comunidade reunida; discurso perante a assembleia; praça pública; mercado; mercadorias, gêneros, víveres (*Idem*, p. 6).

na filosofia de Marx e Engels tinham essa função pedagógica e óptica: abrir caminhos para a absorção de conhecimentos universais e a formação de uma consciência crítica perante a sociedade. Finalmente, deve-se observar que a educação e o ensino na filosofia dialética de Marx e Engels eram desinteressados, mas tinham o objetivo de capacitar o cidadão intelectual, fisica e politécnica ao mesmo tempo. Com homem politécnico, o indivíduo poderia viver em sociedade de forma independente, quer no aspecto intelectual, quer no aspecto da saúde psicofísica, e quer como cidadão apto para a vida.

A ideia central deste trabalho gira em torno da concepção pedagógica da filosofia dialética de Marx e Engels na conduta educativa e do ensino na formação da nova consciência trabalhadora frente à burguesia da época que detinha o capital, os meios de produção e defendia a manutenção da estratégia da "mais valia" que auferia sobre o trabalho assalariado da classe social trabalhista, sem direito o pagamento de horas extras de trabalho diário. A exploração descomunal da sociedade trabalhista pela sociedade capitalista ou burguesa somente cessaria por meio de uma revolução que se operasse no espírito da coletividade de indivíduos, e não apenas na concepção de indivíduos isolados. A emancipação política e social do trabalhador somente viria a efetivar-se da maneira como se efetivou por meio da revolução que foi proposta pela filosofia dialética de Marx e Engels.

Para a realização desta pesquisa, utilizaram-se diversas metodologias de trabalho como: pesquisa, revisão bibliográfica, pesquisa de campo, experimentação (empírica ou não) etc. É importante informar sobre a metodologia, pois ela indica a fundamentação e o tipo de trabalho realizado.

Finalmente, para atender-se o objetivo metodológico do trabalho científico, bem assim, tornar a consulta ao corpo deste trabalho didática e metodologia, ele será constituído de mais três partes.

A primeira é constituída por estas considerações iniciais, onde é explicitado todo o arcabouço deste artigo cientifico.

A segunda trata de um breve comentário sobre a influência da filosofia dialética de Hegel na filosofia de Marx e Engels. Nesta parte do trabalho, buscar-se-á a contextualização do idealismo hegeliano no século XXI.

A terceira parte do trabalho, será abordada a educação e o ensino em Karl Marx e Friedrich Engels. Nesta parte, serão apresentados os aspectos gerais da educação e ensino na filosofia dialética dos dois filósofos alemães, os quais se ativeram a um idealismo decorrente das relações de produção. Enquanto que, para Hegel, o idealismo é histórico; para Marx e Engels, a dialética é gerada pelas relações de produção, e ao pelas ideias.

Na última parte do trabalho, serão apresentadas as considerações finais, onde será apresentada uma breve recapitulação do trabalho e as prováveis contribuições para o tema abordado: "Aspectos da educação e ensino na filosofia de Karl Marx e Friedrich Engels: os caminhos para a formação da cidadania proletária".

2 INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA HEGELIANA NA FILOSOFIA DIALÉTICA DE MARX E ENGELS

A filosofia ocidental foi arquitetada pelos filósofos atenienses clássicos, Sócrates, Platão e Aristóteles, os quais derivaram a filosofia para as questões reais do mundo e do homem. Defendiam a tese de que é necessário encontrar explicação para a realidade do mundo nele mesmo,

e não mais nos fenômenos explicados pela religião ou pela mitologia. Instada por esses novos parâmetros de interpretação e explicação da realidade do mundo, a filosofia socrática buscava compreender a natureza e o homem por meio de princípios educativos. Sócrates valeu-se da maiêutica para instar os discípulos a partejar ideias a partir das provocações que suscitava durantes as aulas. Platão fundou a Academia, onde ensinava o filosofar a seus discípulos e a preservação do "pensamento grego clássico". A Academia foi inaugurada pelo filósofo Platão, cujo nome oficial era Aristocles, no ano 338 a. C., e fechada pelo imperador romano Justiniano, no ano 529 d. C. Aristóteles, por sua vez, fundou sua academia com o nome de Liceu, consagrando-o a Apolo Lício[4] e às Musas de Atenas[5]. Nesta escola, Aristóteles ensinava a seus discípulos caminhando, isto é, peripateticamente[6]. O Liceu foi fundado no ano 336 a. C. e extinto no ano 529 d. C. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, pp. 2; 164).

---

[4] Apolo Lício. Apolo é saudado na literatura com mais de duzentos atributos, que o projetam como "Smintheús", um deus-rato, a saber, um deus agrário, não propriamente como propulsor da vegetação, mas como guardião das sementes e das lavouras contra os murídeos. Com seu filho Aristeu, o filho de Leto zela pelos campos com seus rebanhos e pastores, de que é, aliás, uma divindade tutelar. Com os epítetos de "Nómio", protetor dos pastores, e "Carnio", dos rebanhos e particularmente dos caneiros, Apolo defende os campos e sua grei contra os lobos, daí talvez seu nome de Lício. (In: BRANDÃO, Junito de Souza **Mitologia grega**, 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 87-88, v. II).

[5] Musas de Atenas eram "As nove filhas de Mnemosine e de Zeus (*Clio*, musa da História; *Euterpe* tocava flauta e presidia a poesia lírica; *Talia* inspirava aos homens uma alegria expansiva, renava nos banquetes e divertia-se a rir das extravagâncias humanas; *Melpômene* evocava as trágicas dores dos maiores heróis; *Tersícore* anima aos coros de dança acompanhados de cantos; *Érato* celebrava as doçuras do himeneu e a felicidade de amor; *Polímnia* repetia os mais antigos cânticos que celebravam os Deuses; *Urânia* ensinava os segredos dos espaços celestes; e *Calíope*, finalmente, inspirava a eloquência e ditava aos poetas legendas épicas) ou de Harmonia, ou de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra). Além de inspirar os poetass e os literatos em geral, os músicos e os dançarinos, e mais tarde os astrônomos e os filósofos, elas também cantavam e dançavam nas festas dos deuses olímpicos, conduzidos pelo próprio Apolo". (In: KURY, Mário da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 274; MEUNIER, Mário. **Nova mitologia clássica:** a legenda dourada. Tradução de Alcântara Silveira. 8 ed. São Paulo: Editora Ibrasa, 1997, p. 40).

[6] Peripateticamente, palavra que tem por étimo o grego *peripatéo*: circular, passear. No sentido figurado: seguir um gênero de vida, viver. (In: PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8 ed. Portugal-Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998, p. 452).

A iniciação filosófica de Marx teve origem nas Universidades Bonn e Berlim, onde ele se doutorou em filosofia. Sua formação acadêmica fê-lo imergir na filosofia da natureza, principalmente na filosofia desenvolvida e defendida por Demócrito (460-370 a. C.) e Epicuro (341-270 a. C.), os filósofos atomistas gregos, os quais defendiam que o Universo e tudo aquilo que nele existe são constituídos por átomos. Engels, por sua vez, foi um filósofo social e político, com passagem acadêmica pela Universidade de Humboldt de Berlim, onde teve seus primeiros contatos com a filosofia hegeliana e conheceu o movimento universitário intitulado: "Jovens Hegelianos" ou "Hegelianos de Esquerda[7]". A partir desses contatos iniciais com a filosofia hegeliana, Marx e Engels, influenciados pelas lutas de independência que decorreram da Revolução Francesa, ativeram-se em associar o idealismo absoluto aos fatos intrínsecos da vida social alemã do século XIX. Nesse espectro de investigação, Marx e Engels trouxeram a seus estudos a dialética voltada para a realidade socioeconômica que envolvia as duas principais classes sociais da Alemanha, envolvidas neste trabalho acadêmico: a classe capitalista e a classe trabalhadora ou proletária.

O idealismo platônico, que se preservou nos séculos que pós-cederam a filosofia socrática, chegaram ao século XVIII, quando foi retomado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Platão concebia um idealismo real (porque dizia que a ideia era a verdade de que derivavam os modelos das coisas palpáveis), arquétipo, autônomo e separado do mundo da matéria. Assim, enquanto que para Platão a ideia é o real que está fora da matéria do ser, para Hegel, a ideia também é real, mas está integrada na matéria do ser, formando um todo com o ser, sem separar-

[7] FRAZÃO, Dilva. **Friedrich Engels**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/friedrich_engels/ Acesso em 18 jun. 2018.

se da matéria. A concepção de Hegel sobre as ideias são, portanto, defende a tesa da igualdade envolvendo a ideia da coisa e a própria coisa em si, sem a separação e a existência individualizada da ideia e da coisa em planos distintos. Para Marx, não existe a separação entre a ideia e coisa, pois ambas as partes constituem uma só unidade e ocupam um mesmo corpo. Dessa forma, embora com as devidas distinções entre uma e outra, Hegel e Marx professam um idealismo que, para este, é material, que existe no cotidiano das realizações sociais; e, para aquele, é histórico, pois "o real é a ideia, entendida, contudo, não em um sentido subjetivo, mas absoluto, que significa "desligar de, absolver" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 1).

As marcas da filosofia hegeliana na filosofia de Marx e Engels são evidentes, quer nos aspectos ratificadores, quer nos aspectos refutadores, segundo o entendimento firmado por Ataíde (2012):

> Segundo Poulantzas (1981), o pensamento de Marx não deve ser considerado como uma mera evolução do pensamento de Hegel. Antes, por se tratar de uma nova ciência, ele se constitui, como sistema, numa ruptura efetiva com as ordenações de noções ideológicas anteriores.
> Se é verdade que o marxismo se forjou historicamente a partir das constelações teóricas que o precederam, não é menos verdade que, ao construir um objeto novo, ele muda de terreno, o que implica a descoberta de conceitos originais. (POULANTZAS, 1981).
> A obra do jovem Marx é fortemente influenciada por Hegel, e é nela que encontramos sua primeira tentativa sistemática para a superação do sistema hegeliano: sua dissertação de doutorado *Diferença da filosofia da natureza democrítica e epicureia*, escrita em 1840-1841. Marx toma aqui a tese central de Hegel de que "estão inteiramente representados nos epicureus, estoicos e céticos todos os momentos da autoconsciência, só que cada momento como uma existência particular". (BECKENKAMP, 2005, p.65).

Segundo Lefebvre (2009), Marx aprofundou a lógica hegeliana e continuou a elaboração do método dialético, retomando o esforço empreendido por Hegel na *Fenomenologia do Espírito* de esboçar uma história geral da Consciência Humana, retendo, principalmente, sua célebre noção de alienação. No entanto, deve-se ter presente que essa empresa de Marx não consiste numa mera retomada das "categorias da dialética hegeliana, extraídas do idealismo e transplantadas para o materialismo". (POULANTZAS, 1981, p. 160)

Marx via na dialética de Hegel "a doutrina do desenvolvimento mais vasta, mais rica de conteúdo e mais profunda, a maior aquisição da filosofia clássica alemã." (LENINE, 1986, p. 9) Um dos elementos desenvolvidos por Hegel e continuado no pensamento de Marx é a constatação de que a análise suficientemente aprofundada da realidade atinge elementos contraditórios. Segundo Lefebvre (2009), a importância da contradição escapou a Descartes e até a Kant. Somente Hegel a tinha percebido, tendo Marx aplicado posteriormente a hipótese hegeliana às condições sociais, econômicas e políticas. No entanto, apesar da dialética hegeliana "ter chamado a atenção para a importância primordial da contradição em todos os planos (da natureza e da história" (LEFEBVRE, 2009, p. 33), Hegel acreditou poder definir abstratamente a contradição em geral. Em seguida, se utilizou dessa definição lógica (formal) para reconstruir as contradições reais, os movimentos reais, só que de maneira puramente especulativa, metafísica, apesar da reconstrução do real empreendida por Hegel analisar números conhecimentos adquiridos e outros tantos fatos concretos.

Marx, em sentido inverso, afirma que "a ideia geral, o método, não dispensa de capturar cada objeto em sua essência" (LEFEBVRE, 2009, p. 34). Ou seja, o método é apenas um guia, uma orientação para a razão no processo de conhecimento de cada realidade. Desta feita, a lógica (formal) se submete à matéria estudada, ao conteúdo.

Assim, Marx chega à conclusão de que as ideias que se tem sobre as coisas e o mundo não são mais do que o mundo material refletido na cabeça das pessoas, ou seja, são construídas a partir do contato ativo com o mundo exterior por meio de um processo complexo de que participa toda a cultura.

Tais desenvolvimentos de Marx sobre o método hegeliano deitam a base, portanto, do materialismo histórico.

Segundo Poulantzas (1981), a grande ruptura de Marx com a problemática teórica que lhe era anterior, principalmente na filosofia da história de Hegel, é que nesta "os diversos domínios da realidade social, a economia, o Estado, a religião, a arte, etc., as suas relações e os seus princípios de inteligibilidade, fundam-se na sua origem genética, a partir de um sujeito criador da sociedade e princípio unilinear, no seu autodesenvolvimento da História. Trata-se de uma totalidade circular: todas essas totalidades se consideram engendradas por um centro, constituindo assim expressões desse sujeito central. [...] Esse sujeito-essência é, para Hegel, o espírito absoluto".

Aqui então Marx rompe com a problemática do sujeito e da essência na sua forma especulativa, sendo para ele qualquer forma de sociedade uma estrutura composta de certos níveis objetivos (como o econômico, o político, o ideológico, por exemplo), estrutura no interior da qual o nível econômico tem sempre um papel preponderante, um papel de determinação em última instância do todo. (POUlANTZAS, 1981).

No posfácio à segunda edição de *O Capital* Marx afirma que seu método dialético é, em seus fundamentos, não apenas diferente do hegeliano, mas exatamente o seu oposto. Para Hegel o processo de pensamento - o qual ele até transforma em um sujeito independente sob o nome de "Ideia" - é o criador do mundo real, e o mundo real é a aparência externa da ideia. No entanto, o que acontece é o oposto: o ideal não é nada além do mundo refletido na mente do homem, e traduzido nas formas do pensamento.

Apesar da "mistificação" que a dialética sofreu nas mãos de Hegel, isso não impediu que ele fosse, no entanto, a apresentar sua forma geral do movimento de uma maneira compreensível e consciente. Em Hegel a dialética está de cabeça para baixo, e é necessário invertê-la para descobrir o cerne racional que se encontra dentro desta aparência mística (MARX, 1990).

Para Marx, a grande realização do idealismo alemão e de sua crítica materialista seria "a compreensão do homem como autor de suas representações e como ser genérico a se realizar enquanto gênero humano." (BACKENKAMP, 2005, p. 71-72). Tal realização do homem teria lugar,

segundo Marx, no comunismo, que seria a negação da propriedade privada, a qual, por sua vez, é a negação da verdadeira essência do homem no seio do mundo material e sensível (BACKENKAMP, 2005). Ou seja, o comunismo seria a negação da negação.

Feuerbach havia interpretado de maneira empobrecedora a dialética hegeliana da negação da negação, deixando escapar o que ela tinha de mais interessante. Marx então se propõe a resgatá-la, o que pode ser encontrado nos *Manuscritos de 1844*. (BACKENKAMP, 2005).

Nos *Manuscritos* Marx interpreta a dialética da negação da negação como uma expressão abstrata e especulativa do movimento da história:

Mas na medida em que Hegel compreendeu a negação da negação, segundo a relação positiva nela presente, como o realmente e único positivo, segundo a relação nela presente, como o único e verdadeiro ato e autoatuação de todo ser, ele apenas encontrou a expressão abstrata, lógica, especulativa para o movimento da história, a qual ainda não é história real do homem como um sujeito pressuposto, mas apenas ato de criação, história do surgimento do homem. (BECKENKAMP, apud MARX, 2005, p. 80)

Marx efetua então uma síntese de Hegel e Feuerbach. Hegel, ao pensar o movimento histórico ou a natureza humana como algo que se faz na história, teria pensado o que Feuerbach não logrou pensar. Faltava ao materialismo feuerbachiano a dimensão histórica, a qual é pensada pela dialética hegeliana, só que de forma idealista. (BECKENKAMP, 2005)

Assim, "mesmo que em Hegel não seja compreendida a história real do homem, pelo menos encontra-se nele a perspectiva do pensamento histórico". (BECKENKAMP, 2005, p. 80)[8]

[...]

A filosofia dialética de Marx, como demonstrado ao longo deste trabalho, traduz-se como a lídima filosofia idealista de Hegel, conservando a noção geral de idealismo pós-kantiano na concepção de prática

[8] ATAÍDE, Glauber. **Elementos da filosofia de Hegel no pensamento de Marx.** 2012. São Paulo. Disponível em: http://glauberataide.blogspot.com/2012/09/elementos-da-filosofia-de-hegel-no.html. Acesso em: 18 jun. 2018.

social diária, daí chamar-se dialética materialista, e não histórica. Noutras palavras, a formação do pensamento de Marx se formou sob duas vertentes opostas em relação ao pensamento hegeliano: a primeira constituiu uma ratificação da filosofia de Hegel; e a segunda, uma ampliação aperfeiçoada e contextualizada do pensamento hegeliano.

3 EDUCAÇÃO E ENSINO EM KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

Tornou-se lugar-comum no corpo deste trabalho dizer-se, com fundamento na literatura filosófica, especializada em filosofia dialética histórica e dialética materialista, que Marx e Engels não filosofaram interessadamente para as áreas da educação e ensino. A educação e o ensino, para esses dois filósofos, não teve, dessa forma, um interesse específico, mas um interesse universal, voltado para a capacitação politécnica para a população operária, com o objetivo de, se não abolir ou neutralizar, mas atenuar os efeitos da ação desumana da classe burguesa ou capitalista contra as grandes massas de trabalhadores nas indústrias, no comércio e nos campos agrícolas. Marx e Engels, como filósofos e cientistas sociais, tiveram bastante disciplina intelectual para vislumbrar a quase impossibilidade de reverter-se a prática recíproca dos direitos e deveres trabalhistas entre as duas classes sociais adversárias. A maneira filosófica encontrada para a solução do conflito adveio com a educação e o ensino das classes operárias.

A filosofia dialética de Marx e Engels, ao referir-se à questão da educação e ensino, observou cinco grandes eixos temáticos da política pedagógica para a população trabalhista:

Sistema de ensino e divisão do trabalho. Segundo Marx e Engels (1992, p. 15), As relações entre as diferentes nações dependem do estágio

de desenvolvimentos das forças produtivas, da divisão do trabalho e das relações internas de cada uma delas.

Educação, formação e trabalho. Para Marx e Engels (1992, p. 27), a solução do problema social envolvendo a educação, a formação e o trabalho da classe operária passam, a priori, necessariamente pela formulação da seguinte linha de pensamento: "O problema sobre se é possível atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a de seu pensamento".

Ensino, ciência e ideologia. O ensino, a ciência e a ideologia, quando canalizados por alguém, ou por uma instituição escolar, quer na educação básica, quer na educação técnica ou tecnológica, quer na educação superior, produzem resultados segundo os objetivos planejados. A ação interessada das classes sociais dominantes é tanto mais proveitosa para as chamadas elites (se bem que elite não são aqueles que possuem mais dinheiro ou posição social mais elevada na sociedade, mas aqueles que têm capacidade de influencias as grandes massas populacionais para determinadas direções da vida política, econômica, científica, tecnológica, educativa, religiosa ou psicossocial) quanto mais inculta forem as classes dominadas. A solução desse grave problema social, que sempre existiu na história da humanidade, deve advir com a ação do ensino, da ciência e da ideologia. A partir da filosofia dialética de Marx e Engels, o ensino, a ciência e a ideologia devem-se voltar para a formação de uma consciência individual e coletiva da classe trabalhadora, com o objetivo de capacitá-la para a convivência harmônica e produtiva nas relações de trabalho, sem que haja perdas para nenhuma das partes dessas duas relações.

Educação, trabalho infantil e feminino. A educação e o trabalho infantil, segundo a concepção filosófica de Marx e Engels, são compatíveis entre si, pelo fato de que a educação prepara as classes trabalhadoras para as atividades de serviço em empresas industriais, comerciais e de prestação de serviços. Contudo, pode tornar-se incompatível, quando essa relação deixa de ser observada por grandes indústrias nas sociedades capitalistas, as quais, não atentam para a formação corporal e intelectual dos jovens que estão na fase do crescimento e desenvolvimento biológico e mental. Antes, com esteio no preceito bíblico do apóstolo Paulo: "Aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos" (MARX E ENGELS, 1992, p. 59), por vezes, tornam-se indiferentes à questão da idade cronológica e mental desses jovens, de sua situação familiar e de sua frequência regular e proveitosa na escolar.

As empresas industriais, comerciais ou de prestação de serviços, no mundo capitalista, quando absorvem a mão de obra, infantil ou feminino, costumam tratá-las como se formassem uma só massa trabalhadora com os trabalhadores adultos, para os fins de cumprimento de carga horário de trabalho diário e semanal e meta produtiva por trabalhador ou grupos específicos de trabalhadores. Não se pode, por um lado, deixar de reconhecer que o trabalho, nas sociedades organizadas, é a expressão da consciência e da liberdade, pois aquele que trabalha deve ter a consciência formada no sentido de que possa observar que o trabalho é a relação biunívoca de deveres e direitos, como: a parte da produção e a contraparte do salário; a parte da fidelidade à empresa e a contraparte dos direitos sociais e trabalhistas assegurados por lei e pela empresa; o trabalho se traduz como fonte de sobrevivência.

Educação da classe trabalhadora. A educação da classe trabalhadora, segundo a filosofia dialética de Marx e Engels, tem a característica da universalidade. O trabalhador não pode continuar o uma pessoa apenas técnica, provida de conhecimentos limitados e apta a cumprir apenas os misteres profissionais para que é contratado pela empresa que o absorve como trabalhador fabril, comercial ou prestador de serviço. A educação da classe trabalha, nesses termos, tem o objetivo de fazer com que o trabalhador deixe de ser assujeitado e se torne um trabalhador politécnico, conhecedor de si mesmo, do outro e da emprega para a qual trabalha regularmente. O trabalhador tem a necessidade de formar massa crítica, o que não se confunde com comportamento agressivo, irreverente ou indiferente para com a boa das relações trabalhistas que envolvem patrões e trabalhadores.

Segundo a concepção filosófica de Marx e Engels, a educação da classe trabalhadora tinha dois objetivos capitais: o primeiro se refere à absorção de capacidade e disciplina intelectuais para o aumento da produtividade, da produção final e da auferição de melhores salários; o segundo contribuir para a formação omnilateral do homem, ou seja, uma formação integral que torne o trabalhador politécnico e não apenas técnico e limitado em conhecimentos profissionais e gerais, mas um cidadão capacitado intelectual e funcionalmente para de sua época. Através da formação omnilateral, o trabalhador dá saltos na qualificação pessoal nos grupos sociais de que ele faça parte, a partir do grupo familiar, perpassando pelo grupo da escola, da igreja, dos amigos, do trabalho e demais grupos de que ele vier a fazer parte. Dessa forma, o novo trabalhador será capacitado para operar mudanças significativas na sociedade por meio da prestação qualificada do trabalho e das relações sociais dele decorrentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por tema os Aspectos da educação e ensino na filosofia de Karl Marx e Friedrich Engels: os caminhos para a formação da cidadania proletária. O percurso das pesquisas e da produção textual requereu muito esforço por dois motivos fundamentais e complicadores: o primeiro diz respeito à abordagem de tema que tem por fundamento a filosofia hegeliana, que é considerada pelos estudiosos uma filosofia de difícil penetração devido à complexidade com Hegel tratou sua filosofia; o segundo está relacionado ao estudo comparativo que se estabeleceu entre a filosofia hegeliana e a filosofia marxiana, duas abordagens semelhantes para um mesmo tema dominante: a dialética histórica e a dialética materialista.

Os pontos positivos da pesquisa apontam para a contribuição que ela nos propiciou com a exploração dos assuntos relativos à educação e ao ensino na filosofia dialética de Hegel para a formação ou a transformação pessoal e profissional da classe trabalhadora. Marx e Engels não se preocuparam com uma filosofia volta exclusivamente para a formação básica ou superior de segmentos da sociedade de sua época. O objetivo dessa filosofia não foi outro senão a formação da classe trabalhadora, para torná-la mais apta para a vida e a convivência na sociedade geral: familiar, trabalhista, estudantil, esportiva, religiosa e outras.

As pesquisas sobre a filosofia dialética de Marx e Engels, nos aspectos da educação e ensino das classes trabalhadoras, deixaram evidente que esses dois filósofos, teóricos do comunismo, preocuparam-se com a prestação da educação pública de qualidade pelo Estado e propiciada a toda a população. Ainda segundo ele o Estado possuía

poder-dever de manter plenamente e controlar as atividades educativas e o ensino públicos, sem interferir na condução da política de ensino das escolas, para dizer o que deveria e o que não deveria ser ensinado.

Finalmente, a filosofia dialética de Marx e Engels demonstrou uma preocupação de pai de família para com os filhos menores em época de formação biológica, mental e intelectual. Nesse aspecto positivo da filosofia de Marx e Engels apontaram para os eixos temáticos que devem ser observados na formação das classes trabalhadoras: Sistema de ensino na divisão do trabalho; Educação, formação e trabalho; Ensino, ciência e ideologia; Educação, trabalho infantil e feminino; e O ensino e a educação da classe trabalhadora. Esse sistema de assuntos que enfeixam a educação e o ensino das classes trabalhadoras constitui uma espécie de modelo de condução do ensino específico do contingente trabalhador, com os objetivos básicos: formar trabalhadores mais capacitados para o mister profissional; propiciar a possibilidade de auferição de melhores e maiores salários; conquistas de direitos trabalhista e sociais pessoais e familiares; inserção na sociedade como seres pensantes, reflexivos e críticos; e conhecedores de seus tratados de direitos e deveres como cidadão e trabalhadores especificamente.

Este trabalho trouxe-nos ao conhecimento, por fim, esse espectro de qualificações pessoais e trabalhistas que foram visados pela filosofia dialética de Marx e Engels, na área da educação e ensino.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Glauber. **Elementos da filosofia de Hegel no pensamento de Marx.** 2012. São Paulo. Disponível em: http://glauberataide.blogspot.com/2012/09/elementos-da-filosofia-de-hegel-no.html. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, vol. II.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

ENGELS, F.. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1986.

FRAZÃO, Dilva. **Friedrich Engels**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/friedrich_engels/ Acesso em: 18 jun. 2018.

MARX, K. "Prefácio". **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2 ed. São Paulo: Martins Pontes, 1983.

_______________. **O Capital: Crítica da Economia Política** - Livro 1, Volume 1. 7. ed.. São Paulo: DIFEL, 1982.

_______________. **O Capital: Crítica da Economia Polític**a - Livro 1, Volume 2. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

_______________. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MEUNIER, Mário. **Nova mitologia clássica:** a legenda dourada. Tradução de Alcântara Silveira. 8 ed. São Paulo: Editora Ibrasa, 1997.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8 ed. Portugal-Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998.

15

AS FRAGILIDADES DAS PESQUISAS SUBJETIVISTAS E EMPIRICO-DESCRITIVAS EM EDUCAÇÃO

Wildiana Kátia Monteiro Jovino[1]
Eduardo Chagas[2]

Este artigo tem por objetivo discutir o problema teórico-metodológico das pesquisas no campo da educação, reivindicar, a exemplo da concepção de totalidade dialética da realidade social, uma compreensão mais ampla, capaz de promover a ação consciente sobre a existência social, e avançar sobre a visão aparente, deturpada ou limitada do fenômeno educacional.

Defendemos que as leituras apressadas dos fatos, isoladas das interconexões que circunscrevem o movimento do real, as quais não interpretam, nem explicam, o modo de ser do objeto, findam-se inócuas. Pretendemos, ainda, chamar a atenção para os desafios teóricos e metodológicos que se apresentam para as pesquisas em educação, que majoritariamente validam a tendência da empiria descritiva como caminho preferencial para o estudo dos fenômenos em educação. Tal abordagem do problema, na maioria das vezes, endossa o aparente, o parcial, o superficial e o limitado em detrimento do substancial, do substrato mais amplo e fundante que a pesquisa deve perseguir.

---

[1] Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2015); Profª da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE); Profª Formadora da Rede de Educação Básica Municipal de Caucaia-CE. E-mail: wjovino@gmail.com

[2] Filósofo e Pós-Doutor em Filosofia pela Universität von Münster (Alemanha) (2018-2019) e Doutor em Filosofia pela *Universität von Kassel* (Alemanha, 2002). Atualmente, é Professor da UFC e Pesquisador Bolsista de Produtividade do CNPQ. E-mail: ef.chagas@uol.com.br

A tese que defendemos é que esse modelo de pesquisa empírico-descritiva, como também de ciência, que se ampara na descrição imediata, aparente e efêmera do objeto, como opções ideais de acesso ao conhecimento, não é, para nós, o modelo ideal de acesso ao conhecimento efetivo do objeto na sua totalidade. Entendemos que, no estudo de um fenômeno, o caminho a ser seguido é a apreensão de seu movimento interno, de seu desenvolvimento, de suas determinações próprias, de sua relação e reciprocidade com outros fenômenos, isto é, de suas contradições e conexões existentes entre eles.

Na linha de análise descritiva, o papel do pesquisador em educação – evidenciado sua impossibilidade de ascender à verdade do conhecimento – se limita à descrição imediata, superficial e passional do fenômeno analisado por ele, trazendo consequências limitadoras para o enfrentamento das contradições e/ou distorções do objeto investigado, uma vez que tais pesquisas findam incapazes de pesquisar, apreender e explicitar o que o real de fato é, e não aquilo que o pesquisador gostaria que fosse.

Sobre o campo de análise do pensamento científico moderno, é possível apontar que a abordagem empírico-analítica de tais pesquisas é herdeira da tradição científico-empirista moderna, que entende a ciência como interpretação dos fatos captados pela experimentação, isto é, pela observação e pela verificação. Diferente dessa tradição, as pesquisas contemporâneas sofrem a influência da tendência subjetivista dominante – gnosiológica - que entende a relação sujeito-objeto como pura atividade da consciência do sujeito; e ao objeto é negado qualquer vínculo com a existência real.

Na educação, por exemplo, os limites desse modelo empirista, descritivo se mantêm na tradição de suas pesquisas e revelam, como aponta

Gatti (2001, 2012), os "desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto" ainda para a investigação em educação. Já Mello (1983) entende que a fragilidade das pesquisas em educação segue dois movimentos, a saber: a pobreza teórica e a inconsequência metodológica (p. 68). A pobreza teórica revela-se na "volubilidade", no "estrangeirismo" e no "modismo temático" das pesquisas educacionais, haja vista a precariedade de escolhas metodológicas capazes de liberar a natureza do objeto de pressupostos estritamente técnico-operativos ou idealistas. Seguindo a análise da autora, as pesquisas feitas de "modo ingênuo, objetivista" (p. 70) embaraçam a compreensão da natureza própria da educação, sua especificidade, seu papel, seu potencial e seus limites na transformação das relações sociais.

> O que falta é um modelo teórico consistente, explicitado e assumido enquanto tal. Daí que grande parte de nossas pesquisas se realizam segundo pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que findam subtendidos e dos quais, às vezes, nem mesmo o pesquisador tem consciência. (MELLO, 1983, p. 69).

Na avaliação da autora,

> não podemos escapar de um questionamento sério a respeito de quais concepções de educação orientam nossa prática, o que implica em entender os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas (MELLO, 1983, p. 69).

A propósito, revisitando as tradições filosóficas do pensamento humano, observa-se que este sempre esteve mobilizado pela inquietude, pelo desejo de conhecer, explicar e intervir na realidade. Esta ação intencional de transformação de seu meio foi o ato decisivo para a

produção da existência dos homens, para a sua vitória sobre o desconhecido e o entendimento de nosso mundo.

No impulso da trajetória humana, que lança a consciência para além de si mesma, o conhecimento surge como resultado da força conjunta dos homens com vista à compreensão e interpretação do mundo que o rodeia, ainda que esse processo esteja submetido à ação de sujeitos datados social e historicamente. É por isto que o desafio de captar e traduzir a estrutura do real é complexo, nega a neutralidade, as reduções e/ou as distorções, uma vez que o desnude da realidade requer mais que a percepção imediata que o senso comum se utiliza para dar sentido à vida e a todas as coisas que o rodeiam.

Entendemos que a realidade não pode ser compreendida de forma imediata, só na aparência, sem levar em conta a sua essência, que é captada somente quando se compreende o todo da realidade e se apreende as mediações que a circunscrevem. É a inter-relação das dimensões sociais, exteriores, com as dimensões subjetivas, interiores aos indivíduos que formam e direcionam suas ações no mundo, os seus valores e as suas crenças.

O homem, como ser social, com sua visão particular, com suas expectativas e necessidades, pode priorizar ou descartar o substrato essencial da realidade - que Kosik (1995) designa como a "autêntica realidade"-, a partir dos parâmetros com os quais se identifique. Nesse sentido, cada uma das facetas do real se mostra e é percebida a partir do ponto de vista que adotamos para contemplar o mundo que nos rodeia. A escolha por essas diferentes leituras do real não contempla, contudo, a compreensão decisiva da realidade, uma vez que não ultrapassam o "mundo da aparência" imediata. Kosik (1995) aponta:

> a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo (KOSIK, 1995, p. 11-12).

A essência da realidade, tal como é, não se manifesta diretamente aos sentidos, dada facilmente a olho nu, uma vez que ela, esse substrato da realidade, se esconde "nas entranhas" do real, e mesmo quando ela se revela, inicialmente, surge desordenada e disforme. Porque, à primeira vista, o fenômeno se desprende, externamente, desconectado de seu movimento e de suas contradições internas, enfeitiçando a consciência dos indivíduos apressados, presos à imediatidade utilitária da vida cotidiana.

A natureza da atividade científica surge justamente da necessidade de se investigar e atestar a verdade, o ser, ou a essência, do real, da realidade. Neste objetivo, vários filósofos se lançaram à busca de princípios e processos sistemáticos para evitar as incertezas e garantir o conhecimento isento da dúvida, e deram partida a um novo modo de ver e conceber o mundo, no qual a razão humana assume prioridade frente à essência das coisas, tão cara, inicialmente, aos gregos e medievos.

No instante em que o homem se desprende das "verdades universais", das certezas do mundo antigo e medieval, ele se lança ao domínio das forças da natureza para satisfazer o seu deleite, perseguindo os mistérios da relação sujeito-objeto para estabelecer o "conhecimento verdadeiro". E de diferentes maneiras muitos mergulharam em busca dos princípios que regem essa relação do homem (sujeito), que quer conhecer, com a realidade (objeto), que deve ser conhecida e explicada. A finalidade é evitar a incerteza e garantir o conhecimento necessário,

universal, representativo do funcionamento da realidade, isento de dúvida.

Nesse processo, observa-se que avanços, recuos, descontinuidades e rupturas se interpuseram no desafio de desvendar à razão a origem, a finalidade e a essência dos fenômenos, uma vez que o ideal de conhecimento requerido pela ciência é uma disputa complexa e para o qual critérios históricos diferenciados repercutem no conceito de verdade, no ideal de ciência e no método de cada época.

Assim, na Modernidade, particularmente no "Século das Luzes", as ciências exatas assumem o parâmetro metodológico sólido e irrefutável para a explicação dos fenômenos físicos e naturais. Elas conduzem a revolução de Copérnico, negando o tradicional entendimento hierárquico e mecânico do mundo. A atividade científica moderna avança justamente das demandas sociais e produtivas apresentadas por este *novo* mundo - o Renascimento -, engrossando as raízes do paradigma gnosiológico até hoje dominante, que defende a submissão do objeto ao sujeito no processo de produção do conhecimento.

> neste ponto de vista, é o sujeito o elemento central. Em vez de o sujeito girar ao redor do objeto, como no caso da concepção greco-medieval, aqui [na Modernidade] é o objeto que gira ao redor do sujeito. Enfatiza-se, neste caso, não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento, mas especialmente, o fato de que é ele que constrói (teoricamente) o objeto. O sujeito é o polo regente do processo de conhecimento. (TONET, 2013, p. 13).

Este caminho subjetivo, gnosiológico, não é, todavia, a única via apresentada pela história para a problemática do conhecimento. A metodologia científica tradicional (moderna) não esclarece que a problemática do conhecimento pode ser abordada de dois pontos de

vista: gnosiológico e/ou ontológico. Ela parte simplesmente do pressuposto de que a abordagem gnosiológica é a única correta, além de impedir que se veja a existência a partir de outras fontes.

O pensamento greco-medieval, em outra direção, defendia o "ponto de vista ontológico" para o entendimento do objeto. Nessa perspectiva, o elemento central do processo de conhecimento é o objeto. O processo não é desencadeado pelo ordenamento dado pelo sujeito ao objeto, mas do que emana do próprio objeto, ou seja, o conhecimento do objeto implica a captura, pelo sujeito, das determinações mais gerais do movimento do objeto reconhecidamente complexo e contraditório na sua dinâmica; e também da interação do objeto com outros fenômenos, tais como a herança histórica, as contradições internas, os processos e interesses que perpassam as relações sociais, etc.

A abordagem do conhecimento pelo viés ontológico, como aponta Tonet (2013), foi sistematicamente desconsiderada pelo método científico moderno, uma vez que não atendia à organização da sociedade moderna, ao seu interesse de mobilização pragmática das forças da natureza, além de camuflar os interesses sociais que permeavam a construção da cientificidade.

Nesse sentido, não cabe ao sujeito "criar" – teoricamente – o objeto, mas traduzir a realidade do objeto, ou seja, a "investigação" e a "explicitação" do fenômeno devem ocorrer sempre mediados pela "totalidade concreta" e não se reduzir a uma mera "exigência metodológica", seguindo e aplicando regras pré-estabelecidas pelo sujeito, num dado método, externo ao objeto.

Seguindo a tradição moderna, Francis Bacon (1561-1626), o "primeiro dos modernos e o último dos antigos", sai em defesa do poder irrestrito do homem sobre as forças da natureza e o "progresso das

ciências" pela via da razão. Bacon entende que a ciência propriamente dita deve superar a ideia do saber desinteressado, mero instrumento de especulação humana e/ou divina. Para o filósofo, a ciência moderna deve assumir o fim útil de proporcionar o poder do homem sobre as leis da natureza em benefício dele. Para ele, "a verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos". (BACON, 1988, p. 49). Nesse intuito, Bacon propõe um método científico de investigação para o conhecimento dos fenômenos, por meio da observação, chamado *indutivo*: "partindo-se dos fatos concretos, tais como se dão na experiência, ascende-se às formas gerais, que constituem suas leis e causas". (IDEM, p. 49).

O método para a validação do conhecimento proposto por Bacon, chamado "*interpretação da natureza*", requer, antes, a observação e a experiência dos fenômenos para depois se demonstrar o que é verdadeiro ou falso. Na investigação de base indutiva, portanto, "parte-se de uma coleção limitada de fatos e o que se descobre como válido para eles é estendido a todos os análogos, ainda que não tenham sido pesquisados um por um" (IBID, p. XVI), ou seja, parte-se do particular ao geral, quer dizer, a partir de fatos concretos, da experimentação, seguem-se gradativamente às formas gerais, à formulação de leis para a generalização de todos os fenômenos da mesma espécie. O ideal baconiano "saber é poder" exige dos dados particulares e dos sentidos a contínua generalização até se alcançar leis, princípios, para o necessário e o universal.

> Só há e só pode haver duas vias para a investigação e para a descoberta da verdade. Uma, que consiste no saltar-se das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua inamovível verdade. Esta é a que ora se segue. A outra, que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos

> e particulares, ascendendo contínua e gradualmente até alcançar, em último lugar, os princípios de máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho, porém ainda não instaurado. (BACON, 1988, p. 16).

Para Bacon, todavia, o homem poderia confiar no resultado dos fenômenos desde que se libertasse dos obstáculos que alteram a nossa visão dos objetos e limitam a descoberta do conhecimento digno do esforço humano. Esses obstáculos, ou os "falsos deuses" que se impõem ao intelecto que bloqueiam a mente humana no acesso ao conhecimento verdadeiro, são, segundo o filósofo inglês, de quatro gêneros, designados por ele como as "ídolas", a saber: *Idola Tribus, Idola Specus, Idola Fori, e Idola Theatri*. Somente livres dessas ídolas, dessas falsas representações, dessas falsas imagens do mundo, pode-se partir para a ciência propriamente dita, cuja finalidade é servir ao homem e dar-lhe poder sobre a natureza.

As "idolas da tribo" são assim chamadas porque inerentes à própria espécie humana e pertencem aos sentidos, à sensibilidade, que, para Bacon, dá ao homem uma falsa imagem do mundo. Para os homens, por exemplo, é natural tomar o conhecimento dado pelos sentidos como verdadeiro. Eles não levam em conta que as percepções obtidas mediante os sentidos são parciais, limitadas, pois dependentes da conformação própria do homem enquanto ser singular, individual. Ou seja, o homem quer conformar, adaptar, o objeto, a realidade, de acordo com os seus sentidos, e tudo que não é abarcado pelos seus sentidos é deixado fora, de lado.

O segundo tipo de "ídolas", as ídolas do espetáculo, da caverna, são falhas, erros, provenientes dos hábitos, dos costumes, da formação singular de cada indivíduo. Cada pessoa, diz Bacon no seu "*Novum Organum*", possui "sua própria caverna particular, que interpreta e

distorce a natureza: seja devido à natureza própria e singular de cada um; seja devido à educação (...); seja pela leitura de livros ou pela autoridade daqueles que se admiram". (BACON, 1999, p. 40), quer dizer, as coisas não são tomadas como elas são, tais como são, mas como elas são captadas pela "gruta interna" de cada uma.

Já as "ídolas do foro" são erros advindos das limitações das palavras, ou erros imbricados na ambiguidade delas, que não abarcam a totalidade do objeto, e na comunicação entre os homens. "O homem crê que a razão governa as palavras, mas é certo que as palavras, impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto". (BACON, 1999, p. 41).

Por fim, as "ídolas do teatro", que têm suas causas não somente na universalidade dos sistemas filosóficos e teológicos, "mas também nos numerosos princípios e axiomas das ciências que entraram em vigor, mercê da tradição, da credulidade e da negligência" (BACON, 1999, p. 41), portanto, elas são representações subjetivas como pretensão de serem a verdade absoluta da realidade, das próprias coisas.

Bacon chama, portanto, a atenção para a necessidade da negação dessas ídolas, dessas falsas ideias, desses "falsos deuses", que induzem a mente humana ao erro e inviabilizam o acesso à ciência, à "verdade". A máxima baconiana, de que o "saber é poder", exige dos dados particulares e dos sentidos a contínua generalização até alcançar os princípios para o necessário e o universal. Como ele defende, "a única esperança radica na verdadeira indução."

No âmbito educacional, importava a formulação de um método capaz de desenvolver a capacidade intelectual do indivíduo para o enfrentamento dos problemas práticos postos pela experiência, uma vez que, segundo o filósofo, "nos costumes das instituições escolares

(...), tudo se dispõe de forma adversa ao progresso das ciências". (BACON, 1988, p. 59). Aplicado à educação, o método empirista de Bacon, que produz saber propositivo e transformador da vida prática, se opõe, portanto, ao saber contemplativo e conservador da tradição escolástica.

Ainda no contexto da modernidade, particularmente o da ascensão da burguesia, que cada vez mais necessitava da ciência para desenvolver a indústria, o problema do conhecimento segue, por outro lado, com René Descartes (1596-1650). O filósofo se destaca ao apresentar o "verdadeiro método" para o conhecimento seguro das coisas, como pretendia o racionalismo, qual seja, a descoberta da verdade pela via da razão metodicamente conduzida.

Para Descartes, o conhecimento humano nada tem a ver com a experiência e os sentidos, que são duvidosos, mas com o sujeito pensante, porque é o único que tem a consciência e a capacidade de pensar e conhecer o objeto existente. Segundo o método de Descartes, para ascender ao conhecimento científico, deve-se partir das premissas gerais até a dedução lógica da conclusão possível, obedecendo a quatro regras fundamentais. A primeira delas diz que não se deve

> jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como verdadeira; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1987, p. 37).

De acordo com essa primeira regra cartesiana, o conhecimento deveria mostrar-se de tal forma evidente, claro, distinto, que o pensamento não poderia dele duvidar. A "*dúvida metódica*" é o ponto a ser superado no processo de busca da verdade estabelecido por

Descartes. Somente vencida a etapa inicial da dúvida, é que a evidência surgiria como verdade, fundamento pelo exame crítico da razão.

A segunda regra pede a divisão de cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas possíveis e necessárias para melhor resolvê-las. Essa segunda regra, a da decomposição, para ter os detalhes, o objeto nas suas miudezas, para melhor conhecê-lo no processo da investigação.

A terceira regra determina que se deve conduzir por ordem os pensamentos, a começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, até o conhecimento do complexo, dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E a quarta e última regra do método pede que se faça enumerações tão completas e revisões tão gerais até que se estabeleça a certeza de que nada foi omitido, ou seja, enumerar e rever, para evitar a pressa e, por conseguinte, os erros, pois o conhecimento pressupõe a "paciência do conceito", até o objeto ser amadurecido, conhecido e exposto. (DESCARTES, 1987, 39-40).

Como se observa, a busca pela prova irrefutável do conhecimento através da razão não se realiza isenta de disputas e conflitos, uma vez que a sua soberania não se apresenta imune às ideologias, aos paradigmas ou métodos, que podem reduzir, manipular, ou controlar a movimentação do objeto.

Até aqui, acompanhamos, de forma sintética, a disputa entre empiristas, para os quais a experiência dos fenômenos e os sentidos precedem o estado lógico da razão na construção do saber, e racionalistas, que veem na razão pensante o princípio para o conhecimento da realidade.

Sem unidade conciliadora entre o empirismo e o racionalismo, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) aponta para as insuficiências de ambos se tomados isoladamente, cada um separado e externo ao outro, e indica a superação do impasse de ambas as filosofias ao admitir tanto o racional quanto o sensível no processo de conhecimento.

A análise de Kant, chamada por ele de *filosofia transcendental*, torna-se um divisor de águas entre a filosofia antiga e a filosofia moderna, na medida em que ela realiza o exame crítico da razão, de seus poderes, de seus alcances e também de seus limites, haja vista que Kant entende que há ilusões no que tange ao alcance do conhecimento, cuja origem dá-se na própria razão. Como diz ele, "a crítica da razão conduz por fim necessariamente à ciência; o uso dogmático da razão sem crítica conduz, ao contrário, a afirmações infundadas". (KANT, 1987, p. 34).

Kant realiza a chamada "revolução copernicana da filosofia" no que tange ao modo de entender a relação sujeito-objeto. Se a tradição filosófica até então entendia que o objeto a ser conhecido estava no centro da observação, e o sujeito por sua vez, com seu aparato do intelecto e dos sentidos, orbitava em torno desse mesmo objeto em busca de captar e acessar a sua essência, a revolução kantiana retira justamente o objeto do centro da questão e põe o sujeito em seu lugar.

Kant defende que não é possível o conhecimento da coisa tal como ela é, da coisa em si pelo sujeito, como defendem os empiristas, pois, afinal, o conhecimento não se apresenta ao sujeito como mero reflexo do objeto. O conhecimento é também produto do julgamento que o sujeito constrói sobre o objeto, ou seja, o conhecimento é fruto não somente da existência do objeto, mas também das impressões que esse objeto desperta no sujeito. Segundo adverte Kant, somente a "experiência jamais dá aos seus juízos universalidade verdadeira e rigorosa, mas

somente suposta e comparativa" (KANT, 1987, p. 26). Portanto, se a razão e a sensibilidade humanas são limitadas, o que cabe ser investigado é a capacidade humana de conhecer a coisa e não a coisa-em-si, que permanece um segredo para o homem.

Para Kant, no processo de elaboração do conhecimento, o objeto é percebido por nós a partir de duas formas distintas de conhecimento: o conhecimento empírico (*a posteriori*), que é fornecido pela experiência sensível, e o conhecimento puro (*a priori*), que amplia ou dá maior clareza aos dados da experiência. A esses tipos de conhecimento, Kant ainda submete o conhecimento ao crivo de mais dois tipos de juízos, a saber, o "juízo analítico" e o "juízo sintético".

Os juízos analíticos, ou *juízos de elucidação,* são "aqueles em que a conexão do predicado com o sujeito for pensada por identidade" (KANT, 1987, p. 29). Eles dizem respeito a uma explicação dedutiva, que não se mostra tão significativa para o avanço da ciência, pois não acrescenta nada de novo ao existente, "consiste apenas em um processo de análise, através do qual se extrai do sujeito aquilo que já está contido nele". (KANT, p. IX, 1987).

O juízo sintético, ou *juízos de ampliação*, típico da tradição empirista, recorre à experiência para emitir algum parecer e por isso carece de universalidade e necessidade. Contudo, se tomados isoladamente, tanto o juízo analítico quanto o sintético têm suas limitações. Assim, Kant propõe a junção dos dois juízos e conclui:

> Feitas as distinções entre a priori e a posteriori, e entre analítico e sintético, pode-se classificar os juízos em três tipos: analítico, sintético *a posteriori* e sintético *a priori*. Os juízos analíticos não teriam maior interesse para a teoria da ciência, pois, embora universais e necessários, não representam qualquer enriquecimento do conhecimento, na medida que são

> tautológicos. Os juízos sintéticos *a posteriori* também carecem de importância porque são todos contingentes e particulares, referindo-se a experiências que se esgotam em si mesmas. Portanto, **o verdadeiro núcleo da teoria do conhecimento situa-se no terreno dos juízos sintéticos *a priori*,** os quais, ao mesmo tempo, são universais e necessários, enriquecendo e fazendo progredir o conhecimento. (KANT, 1987, p. IX, grifos do autor).

O acesso ao conhecimento proposto por Kant, por meio dos juízos sintéticos *a priori,* se firma como a síntese do pensamento científico moderno, na medida em que une a razão e a sensibilidade humanas, o que é, indiscutivelmente, um grande salto. Contudo, se por um lado, a opção metodológica de Kant coloca o sujeito no centro da questão da construção do conhecimento humano, por outro, também delimita a sua capacidade de conhecimento da realidade às aparências, ou aos fenômenos, que a cognição humana é capaz de captar.

Já Hegel, no seu pensamento dialético, chama a atenção para o fato de que a lei da ciência, a exemplo dos juízos sintéticos *a priori* de Kant, é necessária, mas sua necessidade não é uma necessidade, mas uma palavra vazia, abstrata, pois ela é meramente uma definição do entendimento, ou uma identidade formal, na qual não está contida a realidade contingente. Com outras palavras, essa lei da ciência, necessária, não está posta no objeto mesmo.

Essa lei universal da ciência é obra do entendimento, pois seu aspecto necessário não é real, exprime apenas a própria necessidade do entendimento; a lei universal é, na verdade, puramente subjetiva, reside somente nas palavras do entendimento e não exprime nenhuma diferença pertencente ao objeto mesmo (HEGEL, §154°, PhG). Se as diferenças nada são em si, pois elas são dadas pelo entendimento, então a diferença de conteúdo, isto é, do objeto, está, na lei geral da ciência

descartada. Assim sendo, a explicação (*Erklärung*) que descreve os diversos momentos ou ciclos constituídos da lei da ciência recai não no objeto, mas só no entendimento, resultando daí um movimento formal do entendimento consigo mesmo.

Nesse movimento tautológico, o entendimento deixa de lado o objeto real e descobre somente a si mesmo; ele nada diz acerca do objeto, mas apenas persiste em si mesmo, que é a lei necessária, universal, elaborada por ele mesmo (HEGEL, §155° da PhG). (CHAGAS, 2013, p. 01).

Marx, partindo de sua crítica ao método dialético de Hegel, deixa claro que esse método transcende o empírico na sua especificidade material, se mantém por cima do concreto e autonomiza o pensamento, transformando-o em sujeito real, de tal forma que o concreto aparece como resultado do pensamento. Com efeito, o procedimento metodológico usado por Hegel é o seguinte: o pensamento é o sujeito determinante, e os sujeitos reais (a realidade, o objeto) são predicados, momentos objetivos do pensamento.

Marx inverte, portanto, essa orientação de Hegel e faz do elemento real o verdadeiro sujeito, no qual o pensamento é tão-somente sua manifestação. Em outros termos, se em Hegel há a inversão do real em ideal, pois, para ele, o pensamento é o sujeito da realidade, para Marx, a realidade efetiva é o sujeito do pensamento. (CHAGAS, 2011, p. 58-59).

Embora extraia e assimile no seu método o procedimento geral da dialética hegeliana, o núcleo racional dela, a transitoriedade, a negatividade, o devir, o potencial crítico, o esforço do pensamento para reconstruir o objeto, Marx não se esquece de enfatizar que, “em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir o caroço racional dentro do invólucro místico.” (CHAGAS, 2011, p. 69-70).

Dessa forma, o método dialético, de Marx, é um valioso procedimento de investigação e exposição crítica ao método empirista, positivista, bem como às limitações das investigações das pesquisas atuais em educação, por permanecem encerradas em parâmetros estreitos, vindos da empiria imediata, da mera exterioridade inerte, uma vez que tomam o pensamento como atividade passiva e a realidade como algo dado imediatamente pela experiência direta, assumindo e ratificando, ingenuamente, a existência da realidade imediata e, por isso, mostram-se incapaz de apreendê-la a partir de suas determinações histórico-sociais.

Como diz Marx,

> A investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (MARX, 2008, p. 28, grifos do autor).

A análise dialética marxiana, na qualidade de conhecimento da realidade social, como crítica às suas contradições internas, marcadas por antagonismos, é, portanto, um método emancipatório, um veículo de exposição crítica, de transformação e reconstrução do objeto na sua totalidade concreta. (CHAGAS, 2011, p. 70). Através dele, a coisa é estudada em detalhes e por sucessivas aproximações, e, assim, a dialética tornará evidente ao pesquisador as leis particulares que regem o objeto e o caminho para a abordagem do fenômeno educativo em sua totalidade.

BIBLIOGRAFIA

BACON, Francis. **Novum organum, ou, Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Nova Atlântida. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores).

CHAGAS, Eduardo. O defeito da lei universal do entendimento na Fenomenologia do espírito de hegel. In: **Revista Dialectus**, Fortaleza, 2013. p. 01-17.

_________. O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto. **Revista Síntese**, 2011, p. 55-70.

_________. **Natureza e liberdade em Feuerbach e Marx.** Campinas-SP, Editora Phi, 2016.

COULON, Alain**. Etnometodologia e educação**. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 1995.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DESCARTES, René. **Discurso do método; As paixões da alma.** 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

FAZENDA, Ivani (Org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Temas em debate**: Cad. Pesq., PUC, São Paulo: 1988, p. 75-80.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_________. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 65-81, Julho, 2001.

_________. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE:** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., 6. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Temas em debate**: Cad. Pesq., PUC, São Paulo: 1988, p. 70-74.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 26ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

MELLO, Guiomar Namo de. A pesquisa educacional no Brasil. **Temas em debate**: Cad. Pesq., PUC, São Paulo: 1983, p. 67-72.

NASCIMENTO, Ermínio de Sousa; CHAGAS, Eduardo F. O homem no contexto da ciência moderna em Adorno e Horkheimer. In: **Filosofia da ciência e formação humana**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 63-72.

SEVERINO, Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukacs, 2013.

16

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA SEGUNDO AS REFLEXÕES DE AXEL HONNETH

José Claudio de Sousa da Silva[1]

INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de discutir a relação entre educação e organização democrática de acordo com as questões apresentadas pelo filósofo Axel Honneth (1949-), em seu artigo "*Educação e esfera pública democrática*" (2013). Atualmente, o filósofo e sociólogo é considerado um dos principais pensadores da Escola de Frankfurt, suas obras estão presentes nos debates dos principais círculos acadêmicos da Europa e de países latino-americanos. No entanto, ao tratarmos do papel da educação seguindo a proposta do pensador, embarcamos em análises de questões que ainda não receberam, de fato, um papel central nas abordagens do filósofo[2].

Encontramos, em *Educação e esfera pública democrática*, uma proposta de articular a relação entre a educação e a organização democrática. Nesse texto, Honneth identifica, a partir de Kant (1724-1804) e de outros teóricos clássicos, uma relação de dependência

---

[1] Mestrando em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Graduado em Filosofia Licenciatura plena pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor do Ens. Fundamental II no Município de Aquiraz - Ce; Mediador de Leitura certificado pela Universidade Aberta do Nordeste - UANE. Fortaleza/Ce. E-mail: prof.jclaudiosousa@gmail.com.

[2] O Filósofo reconhece, em *"La Educación y la Teoría del Reconocimiento" (2017)*, sua omissão em relação ao importante papel que a educação institucionalizada poderia ter em uma teoria da eticidade democrática.

existente entre uma boa educação e uma ordem estatal republicana, pois nelas, lembra-nos, estão implícitas a compreensão de que é necessário formar cidadãos para a liberdade, para que institucionalizem, ao tornarem-se cidadãos autônomos, uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioridade política. Contudo, nos dias atuais, o pesquisador constata um desligamento, um divórcio, na relação entre as gêmeas teorias da democracia e da educação.

As razões presentes no desligamento da educação em relação à teoria da democracia se devem, de certa forma, à combinação de "afinidades eletivas". Essa separação pode ser situada a partir de dois aspectos gerais: (I) por meio de uma noção truncada de democracia, que estaria dependente de comunidades tradicionais e mesmo religiosas para reproduzir suas bases étnico-culturais, e (II) uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado que está baseada no entendimento de um não envolvimento do estado com o desenvolvimento da maioridade política dos cidadãos.

Mediante essas questões apresentadas, visamos compreender como Honneth, a partir dos clássicos da teoria democrática, reconstrói o nexo fundamental entre educação e liberdade política, entre formação e democracia. Além do mais, ensejamos debruçar-nos sobre dois grandes desafios que a pedagogia e a teoria democrática têm enfrentado, a saber, o impacto da revolução digital sobre a esfera pública e a crescente heterogeneidade cultural dos cidadãos.

TENDÊNCIAS DA TEORIA CONTEMPORÂNEA: A CONCEPÇÃO TRUNCADA DE DEMOCRACIA E A NEUTRALIDADE DO ESTADO

Axel Honneth, ao iniciar sua palestra na Conferência de abertura do 23º Congresso da Sociedade Alemã de Educação, em Osnabrück, no

ano de 2012, direciona sua abordagem sobre a educação e a teoria democrática apontando a existência de uma cadeia ininterrupta de conflitos que se mantém presente na história do sistema público de educação dos estados que visam uma constituição democrática. Estes conflitos giram em torno de questões que se inclinam tanto para subdivisão quanto para forma e o conteúdo presentes no âmbito do ensino escolar. Por trás desses confrontos estão os interesses de diversos representantes - classes sociais, pais organizados e até mesmo autoridades estatais - motivados por ideias de mudanças na estratificação do sistema escolar, nos métodos de ensino e até mesmo no currículo.

O pensador contemporâneo assevera que nas preleções "*Sobre a pedagogia"(1999)*[3], formuladas por Kant, está a promessa estatal de um direito geral dos cidadãos à formação e à educação; é através de Kant que o frankfurtiano apresenta a arte do governo e arte da educação como as mais difíceis invenções humanas. Essa relação paralela entre a arte do governo e a arte da educação, ambas instituições criadas pela sociedade, dispõe-se em demonstrar a importância do papel delas de cumprir a mesma tarefa em diferentes dimensões da história da espécie e do indivíduo. Levando em consideração que é através de uma escolha habilidosa dos meios e métodos que serão utilizados, isto é, por meio de uma "espécie" de arte, que as duas precisam ensinar como o povo, de um lado, e, no outro, uma criança - por natureza ainda dependente em suas necessidades - deve ser levado do estado de imaturidade para o de liberdade.

> Mas o que inicialmente parece ser apenas uma mera analogia é ampliado pelo próprio Kant muito mais vigorosamente no transcurso posterior de

[3] KANT, I. Sobre a pedagogia. Unesp, São Paulo.

> suas preleções quando remete à existência de uma relação de condicionamento mútuo entre ordem estatal republicana e educação: o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioridade política (HONNETH, 2013, p. 546)

Desse modo, torna-se claro que uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem uma da outra de forma complementar, pois através de uma boa educação se torna possível produzir concretamente, por meio de uma instrução geral e pública, as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal pode existir e prosperar de tal modo que, na emancipação política, tenha em seu núcleo a cidadania para que possa proporcionar a participação política também dos integrantes das classes baixas. Honneth identifica, tanto em Kant quanto em Rousseau (1712-1778), a presença da ideia de que é o "bom cidadão"[4] que constitui o elo entre a teoria da educação e a do governo, entre concepção de formação e filosofia política. Essa ligação entre as duas se torna possível devido a sua necessidade de existência e conciliação, ou seja, sem uma a outra não seria possível, pois em ambas estão contidos os pressupostos de uma coletividade democrática que não poderiam ter sua existência independente uma da outra.

Segundo o frankfurtiano, pelo menos desde Kant, os teóricos clássicos da filosofia política estavam convencidos de que uma boa educação e uma ordem estatal republicana são dependentes uma da outra, de

[4] Cf., ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Sérgio Miller. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

modo que a sua finalidade é formar cidadãos para a liberdade para que, como cidadãos autônomos, institucionalizem uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para maioridade política. No entanto, afirma posteriormente, ao identificar um divórcio entre as teorias da democracia, que "qualquer noção de que uma democracia vital precisa primeiro gerar, através de processos de formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral foi entrementes perdida pela filosofia política" (HONNETH, 2013, p. 547). Podemos compreender que as razões que levaram a essa cisão se tornaram possíveis através da combinação, por afinidades eletivas, entre uma (I) *concepção truncada de democracia* e (II) uma falsa concepção normativa de *neutralidade do estado*. Vale ressaltar, portanto, que Honneth considera essas posições negativas como problemas, tendo em vista que "as teorias da democracia renunciaram à crença no valor da educação organizada pelo estado para formação da vontade" (PETRY, 2018, p. 626).

(I) Honneth corrobora que a *concepção truncada de democracia* sofreu fortes influências da tese de Böckenförde (1930-2019). Acerca do especialista em direito público, afirma que:

> [...] para disseminação da noção de que só resta ao estado democrático de direito uma margem muito pequena na regeneração de suas próprias condições morais e culturais pode ter contribuído a concepção [...] segundo a qual a democracia depende, em sua reprodução, do fornecimento de componentes de tradição anteriores a ela (HONNETH, 2013, p. 549).

Esta concepção, além disso, demonstra que tal sistema político depende constantemente de encontrar, no âmbito cultural por meio dos costumes e comportamentos morais, mesmo sem possuir os instrumentos apropriados, uma forma de apoio que se torne capaz de proporcionar

o seu crescimento e o seu cultivo. Além do mais, a tese de Böckenförde considera que as democracias devem a sua conservação social a atitudes morais que só podem prosperar em comunidades consolidadas com orientações éticas substanciais e até mesmo religiosas; em outras palavras, "resta apenas a convicção da necessidade de as sociedades democráticas confiarem na sobrevivência de comunidades tradicionais formadas em torno de atitudes mentais" (HONNETH, 2013, p. 550). Desse modo, podemos compreender que todos os esforços estatais necessários para a organização de uma educação democrática são em vão, uma vez que não são capazes de gerar as virtudes morais que são necessárias para a estabilidade de democracias.

Ainda sobre a tese de Böckenförde, Honneth reitera que:

> [...] se toma uma noção dessas como ponto de partida, torna-se plausível tirar a conclusão de que se deve negar os processos educacionais organizados pelo estado, portanto à formação escolar e pré-escolar, qualquer valor para a transmissão de comportamentos promotores da democracia, pois o que, em termos de atitudes morais, vem ao encontro da formação da vontade de cooperação - capacidade de tolerância, poder se colocar no lugar dos outros, orientação pelo bem comum - não é aprendido em processos de ensino, por melhor que sejam conduzidos, mas somente no ambiente de socialização ética das comunidades pré-políticas (HONNETH , 2013, p. 550)

Em síntese, a *concepção truncada de democracia* possui intrinsecamente uma certa dependência de comunidades tradicionais para que possa manter a sua reprodução. Sendo assim, a conservação das democracias estaria dependente de costumes e atitudes morais que se desenvolveriam somente em comunidades cuja estrutura teria por base orientações éticas substanciais que podemos verificar, de certo modo, nas comunidades em que predominam a religiosidade. Ora, é através da

penetração dessa concepção no conjunto teórico da filosofia política que Honneth detecta um dos pressupostos que fez com que a mais recente teoria da democracia se mantivesse em grande parte afastada de questões referentes à educação pública. Todavia, a tese de Böckenförde não constitui a única razão que proporcionou o distanciamento entre a teoria da democracia e a teoria da educação.

(II) A outra razão que possibilitou esse afastamento está no imperativo da *neutralidade do estado*. Nesta concepção, a *neutralidade do estado* se dá de modo tão restritivo que até mesmo os princípios da formação da vontade democrática perdem, independente do modo, sua capacidade de se expressar no ensino escolar público. O pensador ressalta que esse modo se deu às costas da filosofia política sem atuar de maneira deliberada e plenamente consciente. Para ele, esse segundo deslocamento teórico se apresenta, de certa forma, como consequência involuntária da intenção, de modo geral, boa, que leva em consideração o crescente pluralismo de culturas étnicas e religiosas em nossa sociedade através de uma imparcialidade do ensino organizado pelo estado.

A definição política do grau de neutralidade estatal demonstra estar sujeita de modo contínuo a um fluxo constante que refletem, de maneira quase intransparente, a relação entre as convicções éticas de uma maioria e a situação das forças sociais. Desse modo, a legitimidade de tais vinculações se mede pelo critério de não valorarem os princípios universais presentes em constituições democráticas.

> Na disputa perpétua em torno da inevitável parcialidade da ação estatal, nunca havia dúvida, para tradição [...] que se estende de Kant até Durkheim e Dewey, de que o ensino promovido pelo estado deve corporificar exatamente os valores que se expressam na decisão de torná-lo obrigatório para todos os futuros cidadãos: o direito dos pais de transmitir a seus filhos suas

> próprias convicções valorativas particulares tinha de ser rompido no portão da escola para se poder abrir aos pupilos o caminho para participar da formação da vontade pública mediante o exercício de comportamentos reflexivos (HONNETH, 2013, p. 551)

O pensador contemporâneo aponta que a naturalidade expressa nessa forma de direcionamento escolar para os processos democráticos tornou-se alvo de críticas na atualidade. Essas críticas, constata, ocasionaram uma imbricação no próprio processo: de um lado, temos o apelo para o imperativo da neutralidade do estado para advertir contra uma sobrecarga da educação escolar com valores propriamente políticos; do outro lado, temos reclamações por parte de pais interessados que afirmam que uma orientação excessivamente forte por objetivos democráticos poderia prejudicar a transmissão de funções promotoras da carreira profissional. O filósofo busca sinalizar, portanto, a existência de uma tendência contemporânea que busca encarregar a escola apenas com a tarefa de proporcionar que o educando desenvolva o mínimo no âmbito civil e de incumbir aos pais o poder de escolher o caráter cosmovisivo do ensino escolar[5].

No entanto, o frankfurtiano nos adverte que, quanto mais a escola pública estiver sendo considerada eticamente neutra, para com isso colocar no seu lugar escolas privadas com vínculos cosmovisivo, "tanto mais acentuadamente a sociedade democrática perderia o quase único instrumento de que ela dispõe para a regeneração de seus próprios fundamentos morais" (HONNETH, 2013, p. 552). Desse modo, fica explícito que o conflito que gira em torno do sistema escolar estatal possibilita a

---

[5]Honneth aponta de forma mais objetiva, em *La Educación y la Teoría del Reconocimiento*, a necessidade de retirar mais cedo as crianças da educação exercida pelos pais e socializá-las em instituições pré-escolares com crianças da mesma idade e de outras classes sociais (HONNETH, 2017, p. 399).

constituição também de uma luta que é motivada pela viabilidade futura das próprias democracias.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O tópico anterior teve por objetivo delinear as reflexões apresentadas por Honneth, que mostraram indiretamente, na forma negativa de uma crítica a tendências da teoria contemporânea da democracia, as premissas que têm de ser pressupostas para que o sistema escolar público seja entendido como um complemento necessário e até como a outra metade da formação da vontade anteposta a esta. Ficou demonstrado que não se deve abandonar a hipótese orientadora que é capaz de despertar, dentro do âmbito educacional, as capacidades necessárias para a deliberação pública para além da socialização na primeira infância e à parte daquelas moralidades apoiadas nas tradições, e que tampouco se pode colocar precipitadamente em jogo o direito do estado constitucional de dotar de objetivos de formação democráticas os processos educacionais por ele organizados.

É a partir da transformação dessas duas premissas negativas em positivas que o filósofo identifica estar contido primordialmente, dentro do estado democrático de direito, a tarefa de dar a cada um de seus futuros membros de modo equivalente, por meio de adequadas instituições de formação, a capacidade necessária para que seus membros possam participar da legitimação pública de suas próprias decisões como resultado da sua maioridade política. Retomando Kant no escrito *Sobre a pedagogia*, Honneth ressalta que essa tarefa, essa ideia, assume provisoriamente, contra a educação domiciliar, apenas a forma de uma defesa da educação "pública" universalmente acessível, que teria a

vantagem de, sem o perigo de dar continuidade a certos complexos de família, produzir em cada pupilo as virtudes e capacidades do futuro cidadão (HONNETH, 2013, p. 553). Também afirma que:

> É interessante que tudo que deve ser transmitido pedagogicamente em tais processos educacionais - em primeiro lugar habilidades mecânicas, em segundo, prudências pragmáticas e, em terceiro, autodeterminação moral - está sujeito, para Kant [...], ao alvo primordial de fazer surgir no indivíduo igualmente tantas camadas de autoestima e autovalorização quantas, em conjunto, permitia-lhe atuar então de modo confiante como cidadão de uma república. [...] Kant afirma que o futuro cidadão deve poder dispor primeiramente do central da 'autoestima', antes de poder participar como igual entre os iguais da autolegislação republicana (ibid., p. 554)

Honneth constata que as aptidões profissionais, os conhecimentos para se orientar na sociedade civil e os princípios morais ainda não são compreendidos no seu modo devido, ou seja, como forma de recursos passíveis de tornar o aprendizado uma forma de garantia que seja capaz de assegurar uma possível renda no futuro, mas sob o aspecto de um reconhecimento social universalizado pela sociedade, sendo através de sua apropriação mediada pela pedagogia que o jovem pode alcançar paulatinamente a consciência de ter um dado valor aos olhos das demais pessoas. Além do mais, reitera que Kant esteve distante de tirar conclusões que tivessem em seu núcleo o método e a forma organizacional do ensino escolar, pois o que o filósofo da cidade Königsberg tinha em vista, de modo específico, era o ensino voltado para o pupilo, prioritariamente do sexo masculino, que deveria, por intermédio da educação, alcançar individualmente sua autoestima. Diante dessa empreitada, o pupilo abdicaria da comunidade cooperativa que possibilita a cada membro

reconhecido compartilhar do poder de cooperar com todos os outros do desenvolvimento da vontade comum.

> Embora em sua Pedagogia ele já pressinta ocasionalmente que a república dependeria muito mais fortemente do ensino das virtudes comunicacionais do que da transmissão unilateral de conhecimentos, ainda recua diante da consequência de identificar na escola pública, primeiramente e antes de mais nada, um local de formação de capacidades democráticas. Esse passo só foi dado cerca de 100 anos mais tarde por Émile Durkheim e John Dewey, quando cada um pôs, em sua respectiva obra, a delinear o nexo interno existente entre a educação e a democracia, processo de aprendizado escolar e futuro papel do cidadão (Ibid., p. 554)

Como podemos notar de modo explícito na citação anterior, Honneth identifica especificamente em Durkheim (1858-1917) e Dewey (1859-1952), respeitando suas diferenças, o nexo interno capaz conter a relação entre educação e democracia, processos de aprendizado escolar e futuro papel do cidadão. Em ambos os pensadores, salienta-nos o frankfurtiano, que o ponto de partida das reflexões é a tese de que a preparação para o futuro papel exercido pelo cidadão tem como premissas não somente a transmissão adequada de conhecimentos, mas também com a formação de hábitos orientados para capacidade do agir, voltados para aquilo que proporciona a cooperação democrática, e necessários para constituição, na comunidade, da participação do cidadão no âmbito da esfera pública política.

No ponto de vista do Honneth, foi Dewey que cooperou de forma mais significativa para compreensão da escola como um local capaz de realizar a formação da cooperação na esfera pública com uma dedicação voltada de forma específica à pesquisa. Também em Durkheim, está contida a ideia de que é por meio do ensino escolar que as novas

gerações precisam ser habituadas, através de métodos de aprendizado fortemente cooperativos, na cogestão de assuntos que são relacionados à escola, de formas mais comunitárias do que individuais de censura e incentivo, a se apropriar do "espírito de cooperação democrática" que as ajudará, no futuro, a agir de maneira autoconfiante no interior da esfera pública.

Como fundamentação empírica, Honneth cita os levantamentos da pesquisa comparada em formação e estudos do Pisa para mostrar que as escolas que apresentaram os melhores resultados foram justamente aquelas em que predominou os ideais democráticos, em caso específico, refere-se acerca das escolas finlandesas.

> [...] nas escolas finlandesas, os alunos de origens formacionais diferentes permanecem juntos tanto tempo quanto possível numa comunidade escolar, os processos de testes e exames são reduzidos ao mínimo necessário, atribui-se à responsabilidade comunicacional e à confiança mútua mais importância do que à imputabilidade individual e, por fim, a soberania sobre a moldagem do ensino pertence unicamente a um quadro de professores com a formação profissional que coopera estreitamente com os representantes dos alunos (HONNETH, 2013, p. 558)

Note-se que Honneth visa demonstrar empiricamente que, ainda que as descrições do sistema escolar finlandês não empreguem os vocabulários do sociólogo francês e do pragmatista inglês, as melhores formas escolares para realizações e capacidades cognitivas dos alunos são aquelas que estão associadas ao encontro da regeneração de condutas democráticas. Além de reforçar que o vínculo entre teorias da democracia e educação persiste na sociedade contemporânea e que educação pública deveria ser considerada, de certa forma, a base para "autorreprodução das democracias".

CONTEÚDOS, MÉTODOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Nos tópicos anteriores, tratamos a tentativa do Honneth de mostrar que na sociedade contemporânea persiste o vínculo entre as teorias da democracia e a teoria da educação, além de ressaltarmos que a educação deveria ser compreendida como órgão central capaz de possibilitar a autorreprodução das democracias. Diante disso, surgem problemas referentes ao desafio de definir quais os conteúdos que deveriam fazer parte do ensino e quais os métodos capazes de proporcionar uma contribuição direta ao processo de formação. Verificamos que os problemas que se encontram na esfera pública residem, de um lado, no processo de revolução digital, do outro, na heterogeneidade da população nos países ocidentais.

Ao tratar especificamente acerca da revolução digital, o filósofo afirma de forma fatídica que:

> Para qualquer contemporâneo atento não deveria haver dúvida, atualmente, que a revolução digital da comunicação transformará de modo duradouro não só as formas da formação e manutenção de relações privadas, mas também os caminhos da formação da vontade política. Com a internet, que coloca o indivíduo em condições de ampliar os limites espaciais de suas interações e de acelerá-las, estão surgindo hoje, em ritmo crescente, muitas esferas públicas na rede, cujas fronteiras externas e temas estão em fluxo constante (HONNETH, 2013, p. 559)

O processo de ensino escolar surge diante disso com a tarefa de preparar os alunos para o uso dessa nova mídia, levando em consideração sua forma técnica e sua utilização social. Para Honneth, as diversas disciplinas escolares devem ser trabalhadas na sua forma conjunta, em estreita cooperação. Porque, além do conhecimento puramente técnico

e econômico, também se fariam necessários conhecimentos voltados para as várias áreas temáticas que estão emergindo. Dito de outro modo, o ensino escolar deve preparar os alunos, por meio da utilização cooperativa do computador, para o manejo da internet e ensiná-los também as leis de produção e de formas de atuação na formação da vontade pública.

Fica claro, portanto, que a revolução digital representa o primeiro dos dois desafios dos quais se encontra nos dias atuais a esfera pública democrática, já o segundo, está contido na "crescente heterogeneidade da população nos países ocidentais" (HONNETH, 2013 p. 560). Honneth não chega a uma conclusão específica, mas sinaliza que para sua ideia de educação a metodologia partiria do princípio de que, no ensino, quanto menos um aluno for visto como um sujeito isolado, quanto mais for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, provavelmente será estabelecido entre os sujeitos formas de comunicações que proporcionam novas oportunidades de enriquecimento mútuo.

Diante dessa volatilidade e das variedades culturais, torna-se mais complexo tratar das matérias a serem ensinadas, pois "nem podemos imaginar adequadamente como devem ser aqueles conteúdos a serem aprendidos em 15 anos caso haja uma consideração justa da composição étnica e cultural das séries escolares" (HONNETH, 2013, p. 560). Honneth conclui, portanto, que para esses alunos se tornarem, no decorrer de suas vidas, participantes autônomos no conjunto da esfera pública, terão de se apropriar de conteúdos das mais diversas áreas, de conteúdos da história, da literatura, da geografia e de outras disciplinas mediante uma perspectiva descentralizada das disciplinas.

CONCLUSÃO

O presente texto teve por objetivo abordar a relação entre educação e organização democrática de acordo com as questões apresentadas pelo filósofo Axel Honneth em sua palestra em Osnabrück, 2012, que resultou em seu artigo "*Educação e esfera pública democrática*" (2013). Tratamos em cada tópico, especificamente, de questões chaves que foram apresentadas no corpo do artigo do filósofo. Nele, o pensador apresenta uma relação de dependência entre uma boa educação e uma ordem estatal republicana, pois identifica que em ambas estão implícitas a compreensão de que é necessário formar cidadãos para a liberdade, cidadãos que sejam capazes de institucionalizar, ao tornarem-se autônomos, uma educação pública que proporcione a seus descendentes o caminho para a maioridade política. No entanto, constatamos que, nos dias atuais, está em curso um desligamento, um divórcio, na relação entre as gêmeas teorias da democracia e da educação.

Diante desse fato, demonstramos[6] que as razões presentes no desligamento da educação em relação à teoria da democracia estão, de certa forma, na combinação de "afinidades eletivas" que se constitui: (I) por meio de uma noção truncada de democracia, que estaria dependente de comunidades tradicionais e mesmo religiosas para reproduzir suas bases étnico-culturais e, (II) uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado que está baseada no entendimento de um não envolvimento do estado com o desenvolvimento da maioridade política dos cidadãos. Em suma, chegamos à conclusão de que não se deve abandonar a hipótese orientadora que é capaz de despertar, dentro do

[6]Cf., "Tendências da teoria contemporânea: concepção truncada de democracia e neutralidade do estado" (p. 2)

âmbito educacional, as capacidades necessárias para a deliberação pública para além da socialização na primeira infância e à parte daquelas moralidades apoiadas nas tradições, e que tampouco se pode colocar precipitadamente em jogo o direito do estado constitucional de dotar de objetivos de formação democráticas os processos educacionais por ele organizados.

Tratamos também da curiosa relação presente nas concepções de Durkheim e Dewey[7]. Apesar da diferença entre ambos os pensadores, Honneth identifica neles um nexo interno capaz de conter a relação entre educação e democracia, processos de aprendizado escolar e futuro papel do cidadão. Apresentamos que em ambos os pensadores, o ponto de partida é a tese de que a preparação para o futuro papel exercido pelo cidadão deve ter como premissas não somente a transmissão adequada de conhecimentos, mas também a formação de hábitos orientados para capacidade do agir, voltados para aquilo que seja capaz proporcionar a cooperação democrática, e necessários para constituição, na comunidade, da participação do cidadão no âmbito da esfera pública política.

Por fim, inclinamos nossa abordagem sobre os problemas referentes ao desafio de definir quais os conteúdos que deveriam fazer parte do ensino e quais os métodos capazes de proporcionar uma contribuição direta ao processo de formação. Expomos que os problemas presentes na esfera pública residem, de um lado, no processo de revolução digital, do outro, na heterogeneidade da população nos países ocidentais. Diante disso, atentamos que o processo de ensino escolar surge com a tarefa de preparar os alunos para o uso dessa nova mídia, levando em consideração sua forma técnica e sua utilização social. Porque, além do

[7]Cf., "Democracia e educação na sociedade contemporânea'' (p. 6)

conhecimento puramente técnico e econômico, também se fariam necessários conhecimentos voltados para as várias áreas temáticas que estão emergindo a cada momento.

Honneth não chega a uma conclusão específica, mas sinaliza que para sua ideia de educação a metodologia partiria do princípio de que, no ensino, quanto menos um aluno for visto como um sujeito isolado, quanto mais for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, o resultado será o estabelecimento de novas formas de comunicações entre os sujeitos com potencial de proporcionar, por sua vez, novas oportunidades de enriquecimento mútuo. Ao tratar acerca das matérias a serem ensinadas, notamos que o filósofo também não chega a uma conclusão concreta, apenas alerta que devido à volatilidade e a variedades culturais, torna-se mais complexo tratar das matérias a serem ensinadas. No entanto, destaca que para que esses alunos se tornem, no decorrer de suas vidas, participantes autônomos no conjunto da esfera pública, será necessário se apropriar de conteúdos presentes nas mais diversas áreas - conteúdos da história, da literatura, da geografia e de outras disciplinas - mediante uma perspectiva descentralizada das disciplinas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CENCI. A. V. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, vol. 2, p. 1-15, 2019.

DEWEY, Jonh. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM. E. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: Portugal: Rés, 1984.

HONNETH, Axel. **A ideia do socialismo**: tentativa de atualização. Lisboa: Edições 70, 2017.

__________. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas**, v. 13. p. 544-562, 2013.

__________. La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. **Educação e realidade**, v, 42. p. 395-406, 2017.

__________. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

PETRY. Franciely. Socialismo, liberalismo e educação para democracia: Honneth e Dewey em discussão. **Civitas**, v. 18. p. 611-629, 2018.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Sérgio Miller. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.

www.editorafi.org
contato@editorafi.org